



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Unidad de Posgrado

**Augusto Salazar Bondy y el análisis filosófico
situacional de las problemáticas fundamentales de la
educación peruana. Revisión de planteamientos,
interconexiones, reflexiones y vigencias**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Filosofía con
mención en Historia de la Filosofía

AUTOR

Wilson Marcos ORTIZ TREVIÑOS

ASESOR

Javier Ulises ALDAMA PINEDO

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Ortiz, W. (2016). *Augusto Salazar Bondy y el análisis filosófico situacional de las problemáticas fundamentales de la educación peruana. Revisión de planteamientos, interconexiones, reflexiones y vigencias*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIDAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER


A los cinco días del mes de octubre de dos mil dieciséis, siendo las 9.00 horas, en el local de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, se reunió el Jurado de Grado integrado por los profesores: Dr. Miguel Angel Polo Santillán (Presidente-Informante), Dr. Javier Aldama Pinedo (Asesor), Dr. Miguel Inga Arias (Informante), Dr. Zenón Depaz Toledo (Miembro) y Dra. Nanda Leonardini Herane (Miembro) para calificar la sustentación de la tesis titulada **Augusto Salazar Bondy y el análisis filosófico situacional de las problemáticas fundamentales de la educación peruana. Revisión de planteamientos, interconexiones, reflexiones y vigencias** presentada por el señor **Wilson Marcos Ortiz Treviños** Bachiller en Educación, para optar el Grado de Magister en Filosofía con mención en Historia de la Filosofía.

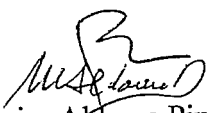
Hecha la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado, éste acordó la siguiente calificación de acuerdo a lo establecido por el Art. 61 del Reglamento General de Estudios de Posgrado, aprobado por R.R. N° 00301-R-09 del 22 de enero de 2009.


EXCELENTE (19)

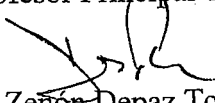
Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el Jurado recomendó que la Facultad proponga que se le otorgue el grado académico de Magister en Filosofía con mención en Historia de la Filosofía al señor **Wilson Marcos Ortiz Treviños**.

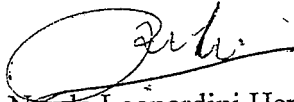
El acto académico de sustentación concluyó a las 10.50 horas.


Dr. Miguel Angel Polo Santillán
Presidente-Informante
Profesor Principal T.C.


Dr. Javier Aldama Pinedo
Asesor
Profesor Principal T.C.


Dr. Miguel Inga Arias
Informante
Profesor Principal T.C.


Dr. Zenón Depaz Toledo
Miembro
Profesor Principal T.C.


Mg. Nanda Leonardini Herane
Miembro
Profesora Principal D.E.

A mi padre Roberto A. Ortiz Casas,
a mi hijo Mateo Joaquín Ortiz
Medina y a todo aquel que haya
sentido en el saber un compromiso
honesto consigo mismo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Marco contextual de la reforma.....	05
1.1. Situación problemática	14
1.2. Formulación del problema.....	15
1.3. Justificación teórica	16
1.3.1. Las racionalidades.....	17
1.3.2. Cambio y progreso.....	19
1.3.3. El marco común.....	21
1.3.4. Los cohesionadores.....	22
1.3.5. Repensar las problemáticas comunes	23
1.3.6. Reconocimiento y dominio.....	24
1.3.7. Los discursos.....	25
1.3.8. Sociedad y discursos.....	25
1.4. Objetivos	
1.4.1. Objetivo general.....	27
1.4.2. Objetivos específicos.....	27
2. El marco teórico	27
3. Metodología.....	45
3.1. Aspectos Generales	45
3.2. La hipótesis	47

CAPÍTULO I

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN PARA EL HOMBRE NUEVO..... 48

1.1. Aspectos generales.....	48
1.2. El sentido de la educación.....	51

CAPÍTULO II

PRINCIPALES RASGOS DEL HECHO EDUCATIVO 58

2.1. El hecho educativo es paradigmático respecto del hecho social.....	58
2.2. El acto educativo es eminentemente propio de nuestra especie.....	60
2.3. Educar más allá del <i>telos</i>	62
2.4. Reflexividad y reciprocidad.....	63
2.5. Educación y creatividad.....	65
2.6. La educación se gesta en sociedad.....	67
2.7. Adaptación y suscitación.....	67
2.8. El modo aberrante de educar.....	70
2.9. No hay educación sin intención.....	73
2.10. La educabilidad, el otro y la dominación.....	75

CAPÍTULO III

TRES PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN 81

3.1. Como formación del hombre por el hombre.....	85
---	----

3.1.1. El plano axiológico.....	89
3.1.2. El contenido educacional, algunos casos.....	90
a. La educación no es instrucción.....	95
b. La educación como transformación, como humanización	96
c. Educación y libertad	100
3.1.3. El marco axiológico y su correspondencia con la utopía vivencial	104
3.2. Como mecanismo de socialización.....	106
3.3. Un cohesionador socializador: la Historia común.....	108
3.4. Como producto de una comunidad histórico-cultural determinada	112
3.5. Como mecanismo de control e instrumentalización del dominio.....	120
3.5.1. Dominados y dominadores	122
3.5.2. La crisis educacional	131

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN	138
---------------------------------------	------------

4.1. Los medios y el modo aberrante de educar.....	139
4.2. La dominación y la forma aberrante de educar en el marco comunicacional	142
4.3. Educación y tecnología.....	145

CONCLUSIONES.....	158
--------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
---	------------

INTRODUCCIÓN

Esta tesis fue pensada desde las múltiples necesidades y anhelos de los jóvenes educadores en formación, aquellos que aún no han abandonado las aulas universitarias y para quienes la figura de Augusto Salazar Bondy, pese a la vigencia de sus ideas, reflexiones y análisis, tiende a presentarse difusa. Salazar está vigente, pero hay poca voluntad para difundir su pensamiento, y es lógico que así sea, pues sus posturas fueron y siguen siendo incómodas, para muchos.

En el recuento de la historia, ponderar el rol que tuvo Salazar nos obliga una y otra vez a reevaluar no solo su quehacer filosófico también su rol político, vinculado a lo que fue el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, gobierno para el que la vieja y rancia oligarquía de los sesenta, y sus herederos, no tienen ni perdón ni medida; tal vez, el intento por invisibilizar a Salazar responda, en parte, al estigma negativo con el que se ha marcado a la dictadura de Velasco. A ello responde el hablar de dicho gobierno en esta introducción.

1. El marco contextual de la reforma

Augusto Salazar Bondy justifica gran parte de su obra sobre la base de dos preocupaciones centrales: la posibilidad de educar y la posibilidad de hacer filosofía. Ambas preocupaciones, a lo largo de su producción intelectual, tuvieron en el Perú el

marco contextual que dotaría de sentido pleno a sus reflexiones. El hombre, el hombre nuevo, no es un constructo etéreo desligado de su realidad política o de sus propias responsabilidades sociales; por el contrario, es un sujeto comprometido con dicha realidad, un hombre llamado a la reflexión-acción.

Las “buenas intenciones”, por llamarlas de alguna manera, que tuvieron los gobiernos anteriores al sesenta no hicieron mucho por revertir la marginación, el analfabetismo y esa sensación de estar frente a dos realidades marcadamente desiguales en un mismo contorno político estructural. Las posibilidades que surgieron para construir una sociedad integrada fueron aprovechadas para marcar aún más las diferencias:

[...] la burguesía peruana encontró en la incorporación del capital extranjero una nueva oportunidad para enriquecerse sin tener que convertirse en agente de transformación de la estructura social existente. Sus miembros actuaron como abogados, representantes políticos y socios menores - en una palabra, como clientes - de los nuevos habilitadores, a cambio de un nuevo tipo de prebendas. Todo ello reforzaba su condición señorial y definía con mayor claridad su separación de la población popular. (Cotler, 1994, pág. 63)

Siempre que tengamos dudas sobre el ordenamiento social de aquel entonces (hasta la década del 60), sobre todo de sectores rurales, no dejemos de revisar los archivos fotográficos y videográficos vinculados al gamonalismo y a los mistis, esos son dolorosos testimonios que reflejan el sometimiento y la humillación ejercida por los “señores” contra el campesino.

La crítica situación existente en la provincia, en la sierra especialmente, era cada vez más insostenible, con barreras y dificultades insondables y difíciles de salvar, mientras en el mundo y en el país se abría una esperanza: vivir en la ciudades, la gran alternativa para salir de la tremenda situación en que vivían millones de personas consideradas “los otros” y no ciudadanos peruanos participativos. Sin embargo, migrar no resolvía todas las carencias. Es cierto que mejoraban las oportunidades económicas, pero no es menos cierto que no daba ciudadanía ni inclusión, pues significaba trasladarse a la ciudad donde ser provinciano y pobre era sinónimo de ser discriminado. (Matos, 2011, pág. 45)

Quienes suelen opinar desde la vertiente recalcitrante del poder económico constituido, tienden a ver en las décadas del 60 y 70 indicadores que parecen justificar su negativo discurso. Por citar un ejemplo: en el libro “La herencia de Velasco” de Arturo Salazar Larraín se dice que el Gobierno velasquista llegó a tener una tasa de crecimiento global de “apenas” 4.51% cuando ellos habían pronosticado que sería de 7.5%. Lo que, a consideración del autor de dicho texto, demuestra que no solo fue un régimen malo sino que además fue nefasto y terrible para el desarrollo y prosperidad del Perú, prosperidad a cuyas puertas ya nos encontrábamos antes del golpe militar.

Ahora bien, si comparamos el régimen de Velasco con otros tomando como referente las cifras del Banco Central de Reserva notaremos que gobiernos como el de Odría tuvieron un crecimiento del PBI de 4.95% frente a un 4.38% de Manuel Prado Ugarteche y 3.57% del 1er. Gobierno de Belaúnde; con tales tasas de crecimiento ¿De qué gran salto a la prosperidad estamos hablando? Sobre todo si, tomando a Salazar Larraín, nos enteramos que la tasa de crecimiento de Velasco fue de 4.51%, según Larraín, según el BCR 4.69%, en ambos casos esas cifras están por encima de lo alcanzado por Manuel Prado Ugarteche y Belaúnde. No negamos que las políticas económicas del Gobierno de Velasco tuvieron serias dificultades y que mucho de su fracaso fue el resultado de no tener un estamento burocrático altamente especializado¹, capaz de traducir la decisión política de transformar el país en hechos coherentes con las necesidades internas y externas de crecimiento². Pero, de ahí a ser poco serios y abundar en adjetivaciones para descalificar dicho periodo hay una enorme distancia.

¹ Alfred Stepan (1978) analiza no solo la problemática derivada de la expansión estatal, a partir de la década del 30, también aborda la independencia del mismo frente a la estructura social y el cambio que de él se tiene en la teoría política. Plantea y repiensa la autonomía estatal en base a la realidad latinoamericana.

² Si se desea ahondar en esta explicación es recomendable revisar los trabajos de Theda Skócpol (2007, 1997) sobre el regreso el papel del Estado frente a las dinámicas de desarrollo que han tendido a minimizar su rol político.

En pocos años y mediante sucesivas tomas de tierras [los campesinos] consiguen desequilibrar el viejo sistema oligárquico de intermediación política, estratificación social y jerarquización étnica que hasta entonces habían monopolizado gamonales, terratenientes y hacendados. Mostraban de este modo que era posible derribar el viejo “triángulo sin base”, arrinconar al gamonalismo y minar las bases de dominio de los mistis. Tomados en conjunto estos hechos socavaron la legitimidad de la estructura de dominación tradicional entonces vigente e incitaron, bien o mal, a que gobiernos civiles (Belaúnde 1963-1968) y militares (Velasco Alvarado 1968-1975) declararan, por temor o convicción, la necesidad de llevar adelante una profunda reforma agraria que redujera la posibilidad de una insurrección campesina en los andes. (Sandoval, 2012, pág. 107)³

El país no estaba *ad portas* del “gran salto hacia al progreso” como se nos quiere hacer creer, este era un país inviable en términos sociales, pues las brechas entre pobres y ricos, señores y vasallos, era tan enorme que la percepción de injusticia empezaba a transformarse en reivindicaciones violentistas ¿Acaso se han preguntado lo que hubiera sido Sendero Luminoso si Velasco no hubiera llevado a cabo la extinción frontal del gamonalismo y la vieja oligarquía terrateniente? No en vano Sendero se proclamó maoísta, precisamente, por la necesidad de llevar la guerra del campo a la ciudad, de cierta manera no encontró el respaldo que creyó porque el campesinado a mediados del 70 era ya propietario de la tierra que cultivaba.

Sin las tímidas reformas de Belaúnde en los años 1960 y las más drásticas expropiaciones de Velasco en 1970, hipotéticamente, el Perú podría haber tomado el camino de Colombia, donde los propietarios formaron sus propios ejércitos paramilitares para defender sus propiedades de campesinos y guerrilleros (Mayer, 2009, pág. 325).

Si bien Sendero salta a la luz pública en la década del 70 se gestó durante los gobiernos de Velasco y Morales Bermúdez. Sin embargo, las condiciones de opresión son distintas y la percepción de cambio también. Contrariamente a lo de Mayer, el mayor riesgo no estaba en que los gamonales formaran ejércitos de resistencia, el mayor riesgo radicaba en el apoyo campesino que anhelaba Sendero. El Gobierno Revolucionario de las FF.AA fue nefasto para las estructuras de poder ya constituidas, aquellas que no perdonan ni perdonarán la pérdida de dominio sobre tierras y personas. Además, la

³ Se sugiere revisar Fuenzalida et al. (1970)

reforma significó hacer visible al campesino, fue un reconocimiento a su estatus de ciudadano; seguramente, aún hay quienes los prefieren en la situación previa al 70: abstraídos en el silencio más lejano, incapaces de tomar carreteras y exigir transformaciones. La década del 70 fue un punto de inflexión en nuestra historia y aunque muchos de sus proyectos se desmontaron, otros han logrado sobrevivir, no sin dificultades, como una huella imborrable de lo desiguales que aún somos:

En el Perú, en la década de 1970, se inició el proceso de institución de la educación intercultural bilingüe (EIB), modelo de educación que tiene como premisa la plena participación de los derechos a la lengua, identidad étnica y cultural durante el proceso de enseñanza. A la fecha, si bien el derecho a que los pueblos indígenas accedan a la EIB está reconocido y garantizado por el Estado peruano, esta ha mostrado cambios en su reconocimiento como política nacional, lo cual refleja la volatilidad y el poco consenso en torno a su definición (Vásquez, Chumpitaz y Jara, 2012, pág. 185)

En lo social, este despertar de la conciencia confrontó una circunstancia negada en más de una ocasión: dos realidades en un mismo escenario. Grandes movimientos obreros y campesinos confrontaron al gobierno contrarrevolucionario de Morales Bermúdez durante el desmontaje de las reformas. Pero, analizar ello excede las pretensiones de este trabajo⁴. Ese era el Perú, descrito tangencialmente por nosotros, sobre el que reflexionaba Augusto Salazar Bondy, el Perú que lo invitaba a meditar una y otra vez, tratando de comprender lo establecido, no con resignación sino más bien con el entusiasmo intelectual que acompaña a todo aquel que cree haber encontrado mecanismos para transformar lo que no funciona.

Afirmado esto, es oportuno mencionar también que, con esta tesis, pretendemos una revisión del análisis filosófico situacional que hace Augusto Salazar Bondy sobre las tres problemáticas fundamentales de la educación en nuestro país: la educación como formación del hombre por el hombre, la educación como mecanismo de socialización y

⁴ Respecto al asunto mencionado puede consultarse a Kruijt (2008), y a Valladares (2013)

la educación como producto de una comunidad histórico-cultural determinada. Al abordar estas problemáticas tratamos de interconectar el ayer con el hoy, para determinar la vigencia de su análisis, reflexiones y proyección; o si se prefiere las rupturas y las continuidades. Como es natural, para tales fines, el libro base sobre el que versará gran parte de nuestro quehacer académico es *La educación del hombre nuevo*.

Adicionalmente, al revisar los planteamientos de Salazar, es imposible no fijar la atención en: las interconexiones de este quehacer filosófico, las coincidencias con otras figuras de la filosofía y las discrepancias. Los aportes de todos estos han hecho posible alcanzar por lo menos un propósito anexo: reflexionar la realidad actual y la problemática de su configuración, desde la visión filosófica de Salazar y otros autores. En ello, consideramos que estamos siguiendo los preceptos del propio Salazar Bondy, cuando afirma:

Finalmente, propongo ya como prescripción posible, sin ninguna imposición, que hagamos lo siguiente: [...] Primeramente, en la dimensión que es la acentuación de la acción crítica de la filosofía: la de permitir por todos los medios –entre otros, los modelos instrumentales, *incluyendo toda disciplina del trabajo universitario*, del trabajo científico, de la cual no podemos zafarnos- *una crítica que implica el tratar de lograr la máxima conciencia sobre lo que está produciendo el conjunto de nuestra situación*. Por ello, *esa dimensión crítica implica análisis*, con los instrumentos de la epistemología, *del análisis lingüístico, de la crítica histórico-social*: análisis que nos va a dar un diagnóstico de la situación vital en la cual estamos. (Salazar, 1974, pág. 156) [La cursiva es nuestra]

Suscribimos y hacemos nuestras sus aseveraciones: asumimos la filosofía no como una metateoría totalizadora de lo que es, de lo que está dado; sino más bien: la filosofía como un diagnóstico de lo que acontece, de lo que nos sucede, como individuos, como sociedad. En esa línea, son los mecanismos de control y la configuración de la sociedad emergente lo que nos lleva a repensar el análisis filosófico situacional de Augusto Salazar Bondy. Asimismo, cabe resaltar que nunca está suficientemente explicada la realidad que nos aborda, influye y determina, pues la capacidad para

comprenderla exige un manejo de conocimientos que no siempre estamos dispuestos a construir, o de los que no siempre disponemos por el tipo de educación que hemos recibido. Esta carencia de marcos teóricos, empobrece la reflexión común, en torno a lo que acontece, y termina por sumarse a toda una tendencia que privilegia el hacer por encima del pensar.

Quizás aún estemos viviendo los rezagos de la “modernidad”⁵ que desplazó de la centralidad humana las preguntas por el *por qué* colocando en su lugar el *cómo*; cambio que expresa un nuevo sentido epistemológico frente al mundo, un mundo que muchos asumieron como escindido entre lo racional e “irracional”, entre lo espiritual y lo científico, etcétera. Esto ha servido, en gran medida, para justificar la cosificación de todo cuanto existe, incluso del propio hombre⁶.

En esa misma línea, por las características de nuestra formación cultural solemos apreciar solo los efectos de nuestros problemas más importantes, entre los que destaca el problema educativo, dirigimos la acción hacia el efecto y no hacia el origen, con ello damos pie al surgimiento de pseudoproblemas⁷ y pseudosoluciones. Es el choque diario con las consecuencias de nuestras grandes problemáticas no resueltas lo que determina en parte la cotidianidad discursiva, la misma que demanda acción frente a tales

⁵ Lo que no debe llamar la atención y menos aún en un país como el nuestro donde prácticas extinguidas siglos atrás en buena parte del mundo, sobrevivieron boyantes aquí. Quienes han trabajado el término modernidad lo han vinculado al concepto de secularización, puede revisarse Blumenberg (2008), las contradicciones con la realidad peruana de la década del 60 saltarán a la vista. Claro también puede señalarse el trabajo de Lyotard (1987), partiendo de una premisa básica: solo es posible hablar de condición posmoderna si antes se afirma la modernidad, o el libro de Touraine (2012). Los autores referidos pueden criticar con mayor o menor profundidad la modernidad, lo que ninguno hace es negarla como realidad concreta, de la que pueden haber sobrevivido, como rezagos, más o menos, algunas manifestaciones.

⁶ Esto último con consecuencias nefastas para el medio ambiente, véase Noguera de Echeverri (2004).

⁷ Pseudoproblemas en la medida que son solo los efectos de problemas reales que no hemos podido resolver en siglos y que en el peor de los casos tampoco hemos logrado identificar con claridad. Se sugiere revisar el interesante artículo de Piscoya (2014).

situaciones. En una realidad establecida con parámetros, aparentemente comunes, la exigencia al sujeto es a que actúe en el marco de dichos parámetros, a fin de preservar el orden y la cultura imperante; es decir, la acción debe darse dentro de la “normalidad” establecida socialmente. No es el sujeto quien impone o se autoimpone la *normalidad*, esta parece estar dada desde ya; parafraseando a Foucault, no es el sujeto quien produce la estructura, él es resultado de la estructura.

La *normalidad* de la que hablamos, debe identificarse a través de la acción y los discursos, es alentada y reforzada por una serie de mecanismos de control a manera de coerción, cohesión y recompensa. Esto funciona en sociedades que han logrado extender la estructura de dominio con eficiencia, a través de ideologías, identidades comunes, marcos legales, monopolio de la violencia, etcétera; funcionan porque la estructura que yace sobre la trama de relaciones intersubjetivas así lo permite. Pero, hay otras sociedades configuradas o en configuración en las que la estructura está limitada a ciertos ámbitos de la acción del sujeto, particularidad que ha permitido que surjan distintos modos de entender la *normalidad*, que responden a estructuras ordenadoras también distintas.

La educación es un mecanismo de control social, como tal modela el tipo de sociedad que se configura, regula la coexistencia de una plétora de propósitos recreados para darle sentido a la convivencia. Por ende, puede responder a más de una racionalidad. Para cualquiera de ellas, parece funcionar la dualidad planteada por Salazar Bondy (1975): adaptación – suscitación; los discursos, algunos más que otros, se centran en una u otra de estas posibilidades.

Así, hemos de tener dentro de una misma estructura racional una trama discursiva legalista que no promueve la suscitación sino más bien la adaptación del individuo, en tanto sujeto de derecho, pero principalmente sujeto al derecho; mientras un enfoque del discurso cultural podría promover la suscitación, como creatividad. Los discursos se dan en respuesta a un determinado marco de exigencia; la acción más decidida de quienes controlan la estructura es precisamente minimizar los procesos suscitadores o controlar sus pretensiones, para ello, procuran que la dinámica de una educación suscitadora se dé dentro del marco de la racionalidad que impera; es decir, susciten solo que es conveniente que susciten. El hombre, tal parece, no puede liberarse de la alienación que le impone su racionalidad, en cuanto lo intenta es combatido, sofocado o excluido, tal vez ello nos recuerde “la jaula de hierro” de Weber. Pero estas pueden ser ya las proyecciones que nos aventuraremos a construir sobre la base de revisar el análisis de Salazar Bondy.

A lo largo de esta tesis no solo hemos de explorar, de la mano de nuestro filósofo, los mecanismos de control como modeladores de la sociedad que emerge, hemos de concentrarnos también en determinar los límites de la lucha, la defensa y el anhelo por alcanzar la liberación. Sin perder de vista que aquello que puede parecernos el más noble de los propósitos solo tiene sentido en un juego de racionalidades⁸, es decir, dentro de una trama histórica. Esto último nos ha de permitir entender la relación con el *otro*, dado que el acto educacional implica un acto de reconocimiento implícito, cuyas manifestaciones explícitas pueden ser abordadas desde la acción y el discurso. No eludimos lo central y

⁸ La disputa gira en torno al cambio y a la preeminencia de sus discursos en el ordenamiento social. Hablar de crisis, libertad, justicia, etcétera, solo pone en evidencia las estrategias a las que las racionalidades en disputa apelan con el fin de alcanzar sus propósitos; en los párrafos anteriores, hablamos de racionalidades en disputa, pues para terminar de redondear tal idea diremos que estas aparentes contradicciones se pueden dar dentro de un mismo marco común y ello con el único propósito de conservar la preeminencia de una racionalidad como modeladores de la vida, como justificadora de la existencia. La identidad común no escapa a tales suposiciones.

controversial del término *racionalidad*, por ello ofrecemos un análisis de lo que representa para nosotros aun cuando parezca que Salazar asume una dirección distinta, en el fondo hemos de intentar establecer el nexo metareflexivo. Finalmente, es oportuno referir brevemente algunos aspectos que, pese a ser propios del proyecto de tesis, nos parece oportuno mencionar para brindar una idea más clara de nuestro trabajo:

1.1 Situación problemática

El rol que cumple la filosofía, comprometida con el intento de comprender el mundo, le exige una tarea de constante diagnóstico que no llega a su fin con el reclamo o la exigencia de acción. El dinamismo social y la permanente transformación de las estructuras de convivencia dan por descontado que el sujeto ha de actuar, lo interesante está en determinar los modos en que establece su acción o los mecanismos a los que recurre para acelerarlos o ralentizarlos.

Pretendemos reflexionar sobre el análisis filosófico situacional de tres problemáticas fundamentales que tienen como contexto de fondo al Perú:

- A. La educación como formación del hombre por el hombre.
- B. La educación como mecanismo de socialización.
- C. La educación como producto de una comunidad histórico-cultural determinada.

Hemos de decir que no renunciamos a ver en el Perú algo más que un espacio geográfico. De hecho, al igual que Salazar Bondy, lo asumimos como el problema real. La sociedad parece inmersa en un continuo intercambio de actores, sobre un mismo libreto mantenido, esencialmente, en clave de dominación.

Pero, hasta qué punto puede considerarse como válido lo anterior ¿Qué tanto ponía en evidencia Salazar como descripción, análisis e interpretación de nuestras problemáticas educativas, hace ya casi cincuenta años? Y ¿Qué tanto de aquella realidad se ha mantenido o transformado?

Como es natural, de las preguntas básicas, planteadas en el párrafo anterior, se desprenden otras que han de orientar el desarrollo de esta tesis, tales como: ¿La sociedad en general ha tomado conciencia de sus reales y fundamentales problemas educacionales?, ¿cómo se ha determinado la interrelación con el otro y la posibilidad misma de un referente cohesionador? ¿Enfrentamos, como individuos y comunidad, dificultades en torno a la “dominación”, el “reconocimiento del otro” y “la identidad común”?, o ¿nuestra lucha gira en torno a un referente totalizador? De ser así, ¿es posible la libertad si la normalidad es coacción?

Finalmente, nuestra situación problemática subyace en la complejidad de la convivencia, de la que emergen cada cierto tiempo, y como consecuencia de ciertos acontecimientos, nuevos modos de entendernos, integrarnos o excluarnos y esa propensión, tal parece, es inevitable.

1.2. Formulación del Problema

¿En qué medida pueden asumirse continuidades y rupturas en la realidad educativa peruana, a partir del análisis filosófico situacional formulado por Augusto Salazar Bondy sobre las problemáticas fundamentales de la educación?

1.3. Justificación teórica

Se cree que comprender el funcionamiento de nuestra sociedad es ineludible para accionar mecanismos de transformación, de ser así, la calidad del análisis debiera justificar la necesidad o no del cambio. Sin embargo, también es cierto que la comprensión de dicho funcionamiento es condición necesaria, pero no suficiente para la transformación, hay otras variables que operan sobre tales pretensiones; además, no todo cambio surge de una necesaria y cabal comprensión situacional, muchos de estos cambios son el resultado de arbitrariedades o sesgos. La presente tesis encuentra plena justificación en la necesidad de comprender y evidenciar la forma en que se modelan las sociedades que emergen, sociedades como la nuestra, y cómo tienen en el componente educacional un motivo permanente de reflexión filosófica, así lo comprendió Augusto Salazar Bondy en su momento y así lo asumimos también nosotros.

Para tal fin, nos interrogamos sobre la forma en que dicha configuración ha tenido en el pasado, de acuerdo al contexto específico por el que atravesó. En tal sentido, lo hacemos desde el análisis filosófico situacional de sus problemáticas educativas fundamentales, entendiendo también educación como mecanismo de control social. Esto no excluye la revisión de otros mecanismos de control –medios de comunicación y familia–, en función de aquello que disocian o cohesionan. Es el aspecto educativo, principalmente, el que más nos interesa como el poseedor de un discurso que sirve para articular los otros discursos, *primus inter pares*, al que hemos de entender como metadiscurso, por ser transversal. Además de ello, no podemos escapar al hecho de que el proceso educacional no se da, ni puede darse, en el vacío, en tanto teleológico responde a propósitos mayores que están fijados por el tipo de racionalidad en que se encuentra sistematizado, esto hace inevitable deslindar con lo que nosotros entendemos por

racionalidad, marcos comunes y cohesionadores. El propio quehacer educativo responde a estos elementos como mecanismo de concreción y es, como ya adelantamos, un cohesionador social.

No podemos negar que en el mundo de hoy la tendencia a sobreentender los conceptos, habituales en el discurso, es práctica común, sin considerar que enormes discusiones, en torno a temas centrales, encierran problemáticas sobre las que pudiéramos estar entendiendo cosas totalmente distintas, siendo esa la principal causa de que no lleguemos a establecer acuerdos.

Ya ha dado inicio la dialéctica de la explicación y la comprensión. Comprender lo que quiere decir el hablante y comprender el sentido de su elocución constituye un proceso circular. El desarrollo de la explicación como un proceso autónomo deriva de la exteriorización del acontecimiento en el sentido, [...]. Entonces la comprensión, que está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso y de la explicación, que está más dirigida hacia la estructura [...]. (Ricoeur, 2003, pág. 85)

¿Qué ocurre cuando el marco común no existe o actuamos y hablamos como si no existiera? La comprensión se convierte en arbitrariedad, entendemos solo lo que queremos o lo que nos conviene entender. Eso a lo que llamamos “comprensión” es la manifestación clara de nuestros conceptos, emociones o limitaciones, forman parte de nuestro polo de dominio.

1.3.1. Las racionalidades⁹

Es oportuno un breve deslinde terminológico sobre la orientación que le damos a algunos conceptos que serán aludidos con cierta regularidad a lo largo de esta tesis, el primero de ellos es: racionalidad. Por racionalidad entendemos un

⁹ Es innegable el debate punzante en torno al concepto de *racionalidad*, debate que no es reciente, pero que sigue vigente. En torno al concepto véase Camacho (2008).

conjunto de signos discursivos y acciones que sirven de soporte ordenador a un particular modo de asumir el pasado, el presente y el futuro. Lo anterior, como es natural, presupone que la racionalidad establece para sí una serie de códigos, imaginarios, promesas, posesiones, atributos educacionales, procedimientos, etc. que le sirven como cohesionadores para la convivencia de una familia, una comunidad, una sociedad, nación, etc.¹⁰

Queda claro que hablar de racionalidad va más allá de lo que podemos entender por nación o sociedad, por ello nuestra resistencia a utilizar tales términos. Recalcar que dos son los componentes centrales, para nosotros, en cada racionalidad: el discurso y la acción, en ese extremo nos aproximamos a Arendt. Asimismo, el modo cómo se engarzan¹¹ ambos componentes es lo que determina, en parte, su fortaleza y amplitud.

¿Por qué la denominación *racionalidad*? Porque tienen en la razón su principal forma de conocimiento, sobre ella se formulan sistemas que poseen correspondencias internas a modo de implicancias y equivalencias, en dicha medida puede asumirse que son coherentes y se muestran cohesionadas. Nosotros poseemos una racionalidad, llámese Occidental, en convivencia con otras formas ordenadoras del mundo, que no necesariamente convergen con nuestro polo de comprensión o dominio, pero que igual coexisten con nosotros.

¹⁰ No hay que perder de vista, en ningún momento, que detrás de cada racionalidad lo que hay son hombres y mujeres en necesaria interacción.

¹¹ Un sinónimo para engarce al que hemos de recurrir con cierta insistencia es *cohesionador*.

Desde cierta perspectiva sería evidente que el hablar de racionalidad y sus derivados no es sinónimo de bienestar, ni integridad, ni progreso, hablar de racionalidad sería aludir al uso de la razón para organizar, sistematizar y justificar ciertos modos de vida y coexistencia, esto se aproxima a críticas como la siguiente:

La racionalización es una palabra noble cuando introduce el espíritu científico y crítico en esferas hasta entonces dominadas por las autoridades tradicionales y la arbitrariedad de los poderosos; pero se convierte en un término temible cuando designa el taylorismo y los otros métodos de organización del trabajo que quebrantan la autonomía profesional de los obreros y los someten a ritmos y a mandatos supuestamente científicos pero que no son más que instrumentos puestos al servicio de las utilidades, indiferentes a las realidades fisiológicas, psicológicas y sociales del hombre que trabaja. (Touraine, 2012, pág. 93)

¿Estos “múltiples regímenes” no son acaso también producto de la razón?
¿Nuevos modos de sistematización del trabajo no responden a modos organizacionales efectivos en tiempos y producción? ¿No son acaso producto de la razón?

1.3.2. Cambio y progreso

La especificidad de los marcos comunes, que veremos en breve, deviene en racionalidades reguladas, o como algunos prefieran, han derivado en sociedades con fuerte tendencia a la regulación, llámese normadas, legisladas, etc., mientras otras reposan la cohesión de la convivencia en el compromiso de sus sujetos, trasladando el peso regulatorio al individuo. Muchas de estas sociedades encuentran sustento en la tradición, el derecho, la legitimidad, el mito, la religión, etcétera.

Con el pasar del tiempo las sociedades¹², pese a compartir marcos comunes más generales, han construido su dinámica interna de modo diferenciado, a velocidades y con pretensiones también diferenciadas. Asimismo, cada sociedad ha tenido que enfrentar sus propias crisis internas, producto de la ruptura o continuidad de sus marcos comunes y de la fortaleza de sus cohesionadores¹³. Aquellas que han logrado afinar los mecanismos discursivos de autocontrol y control, como la educación y los medios de comunicación, han logrado consolidarse frente a la otredad.

En este punto ya es conveniente introducir dos variables más para entender las palabras de Touraine: la preeminencia por el cambio y la idea de progreso. Ambos conceptos son ordenadores dentro de cada racionalidad, sin que ello signifique que estemos hablando de todas las racionalidades posibles. El cambio o la propensión al cambio es lo que le ha servido al hombre como fuerza impulsora de lo que tiende a denominar “progreso”. El cambio provisto de un propósito, con una carga teleológica, exige la definición de escalas, las que solo pueden construirse desde la realidad discursiva. Así, se habla de igualdad o libertad asumiendo que hay sociedades más y menos igualitarias, más o menos libres. Estas escalas comparativas deberían evidenciar una correspondencia: discurso –

¹² Como racionalidad humana. Toda racionalidad alude al sujeto - agente y reposa en la interacción discurso – acción.

¹³ Examínese, por ejemplo, la situación de los Estados satélites de la URSS antes, durante y después de la caída del régimen.

acción. Pero, no siempre es así, dado que el rango comparativo se construye sobre imaginarios discursivos¹⁴ que se asumen como válidos¹⁵, en el mejor de los casos.

1.3.3. El marco común

El marco común sería ese gran espacio para el entendimiento, para hacer posible la palabra y la acción entre distintos, podría servir para regular la convivencia, establecer parámetros para la interpretación de los discursos y la promoción de determinadas acciones. Podría ser el ámbito para la política, el cogobierno y la defensa de un conjunto de puntos convergentes sobre los que se puedan construir alianzas de distinta índole y para diversos propósitos. Pero, un marco común exitoso requiere que las racionalidades ingresen a él en igualdad de condiciones, de lo contrario solo es un espacio para el dominio. Pensemos en los acuerdos comerciales, tratados internacionales, o en un sentido más amplio en la ONU, el gran concierto de las naciones del mundo termina depositando lo central de sus decisiones en cinco o seis superpotencias, un espacio para el dominio.

De modo tal que en el mundo actual coexisten múltiples racionalidades, algunas comparten infinidad de componentes lo que hace o permite un diálogo más fluido e incluso pueden servir como base para establecer alianzas de supervivencia o expansión de poder, pero ello solo puede darse si se establece un marco común que haga viable la convivencia y el máximo provecho de la misma. Occidente tiene en los Derechos Humanos uno de sus marcos comunes más

¹⁴ Por ejemplo, se asume que la sociedad estadounidense posee un sistema de justicia más probo e igualitario que el de muchos países sudamericanos. Aun cuando no exista evidencia real de ello; y por el contrario, sea ese mismo sistema judicial el que permite la coexistencia de prisiones como la de Guantánamo en la que se violan sin reparo alguno los más elementales procesos de garantías humanitarias.

¹⁵ Estamos asumiendo para la diferenciación que existe entre validez y verdad el aporte de la lógica, se sugiere revisar el libro de Copi (2002).

articulados, pues constituye un gran entramado normativo sobre el que, para racionalidades alternas como la musulmana, Occidente pretende concretar su propia agenda de dominio.

1.3.4. Los cohesionadores

El establecimiento de un marco común justo no es el único problema que las racionalidades deben enfrentar, de hecho, al interior de estas surge la necesidad de evitar rupturas, lo que dependerá de la calidad de sus cohesionadores y de la intensidad con que se sostengan, impongan o articulen entre ellos, a través del componente educacional. En este afán, algunos Estados que no poseen identidad común que los cohesione, deben recurrir a la ficción legalista en un intento evidente por legitimar su propia supervivencia como sociedades, no logran establecer una racionalidad propiamente dicha, por lo que será sencillo que sean asimiladas por racionalidades ya establecidas, a través de un proceso de aculturación o enajenación; nuestra propia historia como país es un claro ejemplo de ello y ha merecido el análisis de Salazar Bondy.

Tal vez no sin cierta arbitrariedad, nos apropiarnos del concepto de educación en esos dos aspectos: racionalización del hombre para alcanzar propósitos humanos; es decir, coherentes con cierto modo de percibir y ordenar el mundo, y como mecanismo de transformación social, de otro modo el propio Salazar Bondy no habría apostado por ella en la reforma, si la dualidad dialéctica no fuese posible no habría tenido sentido hablar de reforma. Es posible transformar la sociedad e ir construyendo en base a cohesionadores sociales una racionalidad propia, para Salazar algo así era posible y para el gobierno

autoafirmado como “nacionalista” también, por ello la necesidad de diferenciarse de los bloques en disputa, “ni Washington ni Moscú”.

1.3.5. Repensar las problemáticas comunes

Asimismo, cabe señalar que el interés por repensar las problemáticas educacionales encuentra sentido en lo inconcluso de los procesos de integración; las dicotomías aparentes entre lo que ayer era rechazado por incoherente y hoy es aceptado como normalidad o viceversa. Y porque además, reexaminar el análisis filosófico situacional propuesto por Salazar nos permite abordar problemas inherentes como el de la racionalidad, la otredad, la libertad, los marcos comunes, etcétera. En tal sentido, con esta dinámica de reflexión pretendemos propiciar un espacio para el debate en torno a los mecanismos de control social que determinan las interrelaciones entre individuos y modelan la sociedad, a través del quehacer educativo.

Y además, tal como lo señaláramos en extenso en el proyecto de tesis, el propio Salazar justifica nuestras preocupaciones con meridiana eficiencia. El enfocar nuestro trabajo en el planteamiento de los análisis es una forma de invitarnos a replantearlos, desde la actualidad. Por ello, identificar las constantes y las rupturas en los mecanismos de control y aplicar tal identificación para la comprensión de nuestra realidad histórico-social, es cumplir con la prescripción de Salazar Bondy, prescripción que, pese a la aclaración del filósofo, nosotros sí asumiremos como una imposición.

1.3.6. Reconocimiento y dominio

Un tema transversal al análisis de la problemática fundamental de la educación, propuesto por Salazar, es el de la dominación y, por ende, el del reconocimiento de la otredad. Puesto que ambos contribuyen en la modelación del tipo de sociedad que emerge, es la dinámica de interrelación entre individuos la que aporta otro tanto en dicha configuración y reconfiguración social. Esta interrelación al interior de las distintas sociedades, que se han sucedido a lo largo de nuestro pasado reciente, estuvo determinada por el modo cómo percibimos nuestro entorno, por el cómo nos asumimos frente a los demás.

Cuando nos referimos a dominio, dominador y dominado estamos usando el marco conceptual de Salazar (1985) y F. Hegel (1994). Ambas posturas nos parecen esenciales para determinar el uso que le damos al término dominio o dominación. Sin embargo, debemos añadir que en nuestro caso particular exploramos la posibilidad de que estos roles no impliquen en los actores plena conciencia de los mismos; es decir, hemos de considerar la posibilidad de que el dominado no sea consciente de ser dominado, pese a que reúne todas las características y asume todos los comportamientos; y, en algunos casos, podríamos decir lo mismo de los dominadores. Allí es precisamente donde entran a tallar los discursos como reguladores de la convivencia, como mecanismos de control social.

De otro lado, en cuanto al reconocimiento del *otro* mencionaremos que aquellos a los que llamamos *otros* somos nosotros mismos en posición distinta, pudiendo juzgarse este reconocimiento del *otro* siempre que se asuman, como

referentes, ciertos puntos fijos como por ejemplo: trabajo, estudio, dinero, prestigio social, exposición pública, fama, marginación, etc. El acto educativo es, en el fondo desde la perspectiva de Salazar, un juego de roles.

1.3.7. Los discursos

Ya para este punto es también central justificar teóricamente el uso de los “discursos” para nuestra tesis. Sobre estos hemos de asumir, en parte, lo que la semiótica contemporánea estipula:

Complejo de signos que pueden tener diversos modos de significación y ser usados con diversos propósitos. Según los modos y los propósitos, los discursos se dividen en varios tipos.

La más completa es la clasificación que distingue entre varios tipos de discursos tomando como base a) los modos de significar b) los distintos usos de los complejos de signos y c) los modos y usos al mismo tiempo. Según el uso, el discurso puede ser informativo, valorativo incitativo y sistémico. (Ferrater, 2008, pág. 103)

Sin embargo, no pretendemos considerar a la semiótica y sus postulados como acabados, mucho menos exageramos su influencia, lo que postula constituye un importante referente que tenemos en cuenta, pero no es determinante en nuestro análisis. Es decir, nos reservamos la posibilidad de ampliar, descartar o adaptar su propuesta interpretativa.

1.3.8. Sociedad y discursos

Partimos de asumir que las relaciones e interrelaciones, que constituyen lo que podríamos denominar sociedad peruana, se expresan en discursos que como tales nacen junto con los individuos asociados; son el vehículo de comunicación, el medio y la finalidad por el que se expresan y gestan voluntades, culturas,

idiosincrasias, deseos y latencias, aunque también es el modo de vivenciar dominios, marginaciones, excesos, omisiones, etc.

Son los discursos la humanidad misma, con sus voliciones y negaciones, pero también sus proyectos e innovaciones, que en macro expresan lo que el conjunto es, lo que el conjunto ha sido, lo que el conjunto pretende ser. La variación en el ordenamiento social se expresa por los cambios del discurso, o al menos así debiera ser. Hannah Arendt también nos da la pauta sobre los discursos en el capítulo V de su libro la *Condición Humana*, expresa:

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de la igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. [...] Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionada por ellos. (Arendt, 1993, pág. 200)

Es esta la orientación que hemos de tener muy en cuenta en el desarrollo de nuestra tesis, buscando establecer los nexos con el contexto específico de interés ya mencionado: el análisis filosófico situacional de la problemática educacional. Reflexionar sobre los discursos no debe entenderse como una limitante, si se quiere en ese punto se puede entender el asunto como una metareflexión. Tampoco pretendemos vincular discurso con verdad ¿Qué discurso es el verdadero, en una sociedad que se autopercibe como plural y de variado origen? Responder a ello carece de interés, importancia e incluso encierra, en la posible respuesta, un sesgo que puede adquirir un matiz impuesto que no se alejaría en absoluto de las tendencias ideológicas o preferencias conceptuales de

quien pretenda establecer la respuesta. En otras palabras, responder la pregunta es imponer una verdad discursiva¹⁶.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general:

Revisar el análisis filosófico situacional que, de las problemáticas fundamentales de la educación peruana, formula Augusto Salazar Bondy.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Identificar los planteamientos, interconexiones, reflexiones y vigencia del análisis filosófico educacional de Augusto Salazar Bondy.
- Identificar las continuidades y rupturas en torno a los problemas fundamentales de la educación.
- Dilucidar los mecanismos de interrelación que se establecen en el reconocimiento del “otro” bajo el signo educacional y comunicativo.

2. El marco teórico

2.1. Didáctica de la filosofía¹⁷

Si bien en dicho texto Salazar reflexiona sobre el vínculo entre Educación y Filosofía, lo hace desde una perspectiva procedimental, su preocupación versa en torno a si se justifica o no la enseñanza de la filosofía y cuál sería el mejor modo de llevarla a cabo; en cierta medida, se reconoce el carácter maleable del

¹⁶ En referencia a lo anterior, Foucault (2002) ayuda definir o enmarca cabalmente las pretensiones sobre el discurso; en torno a ello, lo que el investigador puede hacer es determinar el discurso vigente y no el verdadero y desde el análisis establecer de qué manera un sector de la sociedad ha convertido “vigencia” en “verdad” y apelando a tal estatus de verdadero negar lo opuesto, negar lo contrario, negar la pluralidad, que en términos de Arendt, sería negar la humanidad misma.

¹⁷ Salazar (1967)

acto educacional, sirve para el desarrollo de habilidades o competencias, que tiene de por sí un carácter positivo, desde la perspectiva de nuestro filósofo.

Desde el inicio y hasta el final de cita puede percibirse la postura de Salazar en torno al carácter positivo del acto educacional, la creencia de un desarrollo inevitable siempre que se actúe de acuerdo a los propósitos y las valoraciones que son preferibles por la sociedad. Se educa aquello que requiere ser educado y por lo general requiere educación lo que se presenta como imperfecto o limitado ante nosotros, en ese sentido puede hablarse de potencialidad, la educación sería un instrumento o un conjunto de procedimientos para hacer posibles las potencialidades propiamente humanas.

2.2. La educación del hombre nuevo¹⁸

Es este libro central para nuestros propósitos, pues en él Salazar esboza su análisis filosófico situacional de la educación peruana; muchas de nuestras inferencias tendrán en este texto el punto de referencia obligado. Como ya dijimos, en esta obra nuestro autor explora los fundamentos sobre los que descansa el hecho educativo e identifica nexos a los que hemos de recurrir también más adelante.

La educación como adaptación y más aún como un poderoso instrumento de socialización explica en gran parte el rol fundamental que le asignamos en nuestro intento explicativo. No podemos dejar de lado el concepto de *educación* que especifica nuestro filósofo, concepto con el que interpretamos el denominado metadiscurso, cohesionador de otros discursos.

¹⁸ Salazar (1975)

2.3. Filosofía política de la educación¹⁹

El tema planteado por Salazar Bondy ha despertado el interés latinoamericano a nivel de investigaciones universitarias, citaremos por ejemplo la tesis de José Díaz Fernández de la Universidad de Chile, en ella se examina la importancia que Salazar le da al contexto en el que debe ser entendido todo proceso educacional, remarcando el carácter dual y hasta paradójico de la educación: adaptar – liberar.

La revisión de las categorizaciones busca poner en evidencia la necesidad de un diagnóstico; en ese sentido, coincidimos plenamente con Díaz, Salazar con la *Educación del hombre nuevo* está planteando los fundamentos esenciales de reflexión teórica para una reforma profunda orientada a la liberación y al perfilamiento de una identidad propia, lejos de la curiosa marginalidad en la que se siente todo aquel “asimilado” a través de procesos muy marcados de alienación. Lo anterior pasa por redimensionar el papel del sujeto en vínculo con el mundo (el contexto), en vínculo consigo mismo y en relación con los demás.

Augusto Salazar Bondy introduce tres nuevas categorías para releer las dimensiones de la filosofía de la liberación, y con ello, la transición desde la teoría a la praxis, (1) *la relación con el mundo*, en donde la pedagogía cumple la labor de proporcionar los instrumentos intelectuales para analizar la circunstancia histórica de la dominación; (2) *la relación consigo mismo* desde el cual el sujeto ejercita la capacidad crítica-reflexiva autoconsciente de su circunstancia; y (3) *la relación con los demás*. (Díaz, 2014, pág. 56)

De esta manera cobra sentido analizar las problemáticas fundamentales relacionadas precisamente a estas tres dimensiones. Evidentemente, el autor de la tesis no está centrado en la figura de Salazar, pero le dedica un capítulo al análisis

¹⁹ Díaz (2014)

de su postura y son más que evidentes las interconexiones que establece entre Salazar Bondy y otros autores como Paulo Freire e Iván Illich, sobre todo en el Capítulo II de su tesis: *Pedagogías de la liberación de los oprimidos*.

2.4. Educación para la liberación²⁰

La tesis doctoral de Zenón Cuero, publicada como artículo de investigación en La Colmena N° 82, aborda también la problemática en cierto sentido, y aun sin dejar de lado la marcada influencia mexicana no desconoce el aporte de Augusto Salazar Bondy. Desde la perspectiva de Cuero, tanto el tema de la existencia de una filosofía propia de América como la posibilidad de una pedagogía para la liberación van de la mano. Se asume un concepto de educación positivo en sí mismo, una educación que necesariamente posee, en su esencia teleológica, la necesidad de liberar al hombre; del mismo modo, se reconoce que en Latinoamérica la educación no ha cumplido dicho rol por miedo a la libertad misma y todo lo que ello presupone:

La educación lleva consigo una concepción y una idealización del ser humano, por lo cual no pueden entenderse una teoría y una práctica educativa separadas de su relación espacio-temporal, de la historicidad y la temporalidad de la finitud humana, porque 'la educación permite a los seres humanos alcanzar libertades fundamentales en el orden intelectual, político, civil y económico, además de constituir el principal elemento de paz y estabilidad en el mundo' (Vargas, 2008). Así podría afirmarse que la educación o es liberadora o no es educación. (Cuero, 2014, pág. 46)

Siendo así, el autor considera que la condición latinoamericana deja notar relaciones de dominio que solo pueden ser revertidos a través de una práctica pedagógica orientada a desarrollar en los individuos capacidad crítica, la misma que les permita entender lo que pasa a su alrededor con total claridad, de ese modo

²⁰ Cuero (2014)

les es posible asumir su situación con una exigencia de transformación; de hecho, el gran mérito de la educación consiste en permitirle al sujeto intervenir en la realidad con el claro propósito de transformarla.

2.5. Filosofía de la educación²¹

También nos parece oportuno mencionar la tesis de Arturo Mendoza; dividida en seis capítulos examina conceptos claves para la comprensión de los aportes de Salazar en el campo de la filosofía educativa tales como libertad, desescolarización y nuclearización, ello como parte de su propuesta educativa. Además de lo anterior, el capítulo II también nos parece de alto valor, pues aborda el sentido de la educación tanto como hecho social, socialización, marco axiológico, libertad, etc.

En el capítulo ya mencionado, Mendoza aborda el análisis de la sociedad y la dominación en relación con lo educacional, al respecto refiere que existe una correspondencia entre la realidad socio-económica y el quehacer educacional, remarcando el signo del que es portador todo acto eminentemente educativo. Por ello, la necesidad de asociar el análisis pedagógico a las condiciones de opresión o dominación en que nos encontramos.

Asimismo, hay una apuesta por el sentido positivo del educar, esta propende a generar cambios cualitativos deseables en todo sujeto que lo conducen por la senda del perfeccionamiento no individual sino más bien colectivo, o si se prefiere en provecho de una colectividad.

²¹ Mendoza (2008)

2.5. La dominación en Augusto Salazar Bondy. Desarrollo y teorización²²

Dentro de la intención de esclarecer el concepto de dominación, en Augusto Salazar Bondy, revisamos la tesis de Luis Felipe Narváez (2013), la que consta de tres capítulos: el primero de ellos tiene por propósito contextualizar la filosofía de Salazar; no sin antes explorar los trabajos en torno a la dominación que han efectuado intelectuales como Sobrevilla, Rivara de Tuesta, Leopoldo Zea, entre otros. Asimismo, tanto en el plano internacional como nacional son tres las dimensiones de las que parte dicha contextualización: explorar los aspectos económicos, políticos y culturales. En el segundo capítulo, el autor busca proponer un esquema evolutivo de las dos ideas centrales de su tesis, dominación y cultura; reconoce y plantea dos periodos en la evolución conceptual de Salazar, de 1953 a 1965 y de 1966 a 1973, evidentemente es a partir del segundo periodo que se nota en el pensamiento de Salazar mayor organicidad y alcance reflexivo. En el tercer capítulo, se expone lo que el autor denomina las *premisas fundamentales*, ello sobre la base de reexaminar los postulados contenidos en *Antropología de la dominación* y *Bartolomé o de la dominación*.

En ese sentido, el autor concluye que dentro del desarrollo filosófico de Salazar existe una fuerte influencia del condicionamiento social, específicamente de aspectos vinculados a la economía desde donde ensaya un análisis y crítica a la dependencia latinoamericana. Asimismo, para dicho autor, Salazar interioriza y aprehende conceptos estructurales y también de incidencia histórica tales como desarrollo-subdesarrollo, centro-periferia, dominación, dependencia, etc.

²² Narváez (2013)

2.7. Alienación y dominio

Asumimos también el análisis de Augusto Salazar Bondy (ASB)²³ en lo concerniente a la alienación como un distorsionador de nuestra capacidad para crear, como individuos o pueblos, una cultura auténtica.

Los anteriores conceptos son centrales para buena parte de nuestro trabajo, puesto que establecen una relación evidente entre educación – dominación, lo que en apariencia expone una contradicción entre el concepto de educación y dominación. La aparente paradoja se disuelve, revisando las definiciones y la aplicación de tales conceptos en la realidad.

2.8. Dominación y liberación²⁴

Como ya habíamos adelantado en la justificación teórica Augusto Salazar Bondy desarrolla el tema de la dominación y liberación dándole especial énfasis al contexto en el que se produce. Sin embargo, nos interesa puntualmente su teorización sobre la dominación, en relación con la posibilidad educacional. Damos por sentadas sus conclusiones y reconocemos el alto aporte que hace a nuestra comprensión social; buscamos revisar sus postulados para ampliar su proyecto y atender a su pedido de seguir reflexionando en torno a nuestras problemáticas comunes.

En su texto *La cultura de la dominación* de 1968; Salazar explica, como tesis central, la interrelación entre cultura y autenticidad. Siendo así, una sociedad

²³ Indistintamente a partir de este momento aludiremos a Augusto Salazar Bondy como tal o con sus iniciales ASB.

²⁴ Salazar, 1985 [1968]

inauténtica tiene como referente inevitable un pueblo dominado, la cultura que se dé en tal contexto no puede escapar a esta realidad, porque así está determinada. Salazar por dominación entiende: el que un individuo o clase no pueda ejercer sobre sí misma decisión alguna; es decir, el poder de decisión y desarrollo de un país no está en las manos del propio país, yace en manos y voluntades ajenas.

2.9. Los hombres nuevos²⁵

El título de la publicación hecha por Isabel Piniella establece de por sí un nexo inequívoco con los trabajos de Salazar (*La educación*) y con ello se busca dar cuenta de la necesidad que hubo, en cierto momento del desarrollo histórico, de plantear una nueva forma de concebir al *hombre*, la conceptualización de la vida exigía replantear el tema de la libertad y la autodeterminación.

Si bien el texto no está dividido en capítulos, y tampoco hay un apartado dedicado de modo exclusivo a examinar los postulados de Salazar Bondy las alusiones a sus planteamientos en torno a la dominación y la liberación son constantes. Se pone particular énfasis al debate entre Salazar y Zea como un aporte definitivo desde América a la discusión en tono a la autenticidad de un filosofar, un quehacer genuino, original, todo ello enmarcado en la filosofía de la liberación.

2.10. Bartolomé o de la dominación²⁶

Augusto Salazar Bondy en un escrito breve, pero de enorme significación y profundidad filosófica; resume gran parte de su planteamiento en torno a la dominación; redactado en clave narrativa, expone la interrelación de distintos

²⁵ Piniella (2013)

²⁶ Salazar (1974)

horizontes culturales en pos de establecer distintos tipos de dominio, quedando en evidencia la necesidad de resistir, no solo frente al dominador cabal, abierto y evidente, también frente a la piedad cristiana que encarna, en el fondo, otra forma de dominio y negación.

2.11. La cultura y la filosofía de la dominación²⁷

David Sobrevilla ha sido, sin duda, uno de los académicos que mayores aportes hizo a la clarificación del pensamiento de Salazar Bondy; en el año 1971 en la revista “Pensamiento Crítico” publica un artículo en el que aborda el planteamiento de Salazar sobre la dominación. Para Sobrevilla, en lo que coincidimos plenamente, el Perú fue el motor que impulsó las reflexiones de Salazar, la conclusión de inautenticidad con la que define nuestra convivencia social es el resultado de estar dominados, este ensayo explicativo va a ser proyectado luego a toda hispanoamérica.

En el artículo Sobrevilla reexamina postulados, resume posturas y expone el pensamiento de nuestro filósofo en torno a la cultura y la filosofía hispanoamericana. También examina la posibilidad de certeza en sus planteamientos, aportando reflexiones en torno a su plausibilidad, de la que concluye un error.

En efecto, nos parece ser muy vago y prejuiciado hablar de un principio original que legitimaría todas las expresiones de una cultura. De otra parte, pensamos que en Hispanoamérica existe una cultura que, sobre todo en el caso del arte, ha llegado a puntos muy altos y que aun en el caso de la filosofía está en ese camino. De ellos nos parecen la mejor prueba los propios trabajos de Salazar. (Sobrevilla, 1971, pág. 66)

²⁷ Sobrevilla (1971)

Para Sobrevilla no es correcto hablar de inautenticidad, y al poner como ejemplo el arte y los propios trabajos de Salazar está marcando un camino de desarrollo inacabado, pero ineludible. Tanto el arte como los trabajos filosóficos de Salazar serían expresiones elevadas de una cultura hispanoamericana. Sin embargo, hay que hacer notar que Sobrevilla no niega la dominación, lo que niega o afirma como incorrecto es que de tal condición sea imposible perfilar algo propio, algo original que en principio puede ser rustico o poco valioso, pero que con el tiempo puede llegar a igualar las mejores, o más notables, expresiones de cultura de otras tantas latitudes. Quizás quedó pendiente preguntarle a Sobrevilla ¿Cuál es el referente comparativo que asume para hablar de lo *valioso* o *elevado* en la cultura?

2.12. Entre Escila y Caribdis²⁸

La publicación que lleva este nombre es un pequeño compendio de ensayos que Salazar publicara en el año 73, guardan relación con la realidad sociopolítica del país; en ellos, el autor no elude el análisis filosófico y se mueve entre conceptos como cambio estructural, subdesarrollo, dependencias, alienación y Tercer Mundo. En la edición examinada, la problemática educacional de las universidades y su reforma ha sido retirada por el autor, en la medida que fue incorporada en otras publicaciones, más acordes con sus propósitos de difusión.

El texto se divide en tres grandes bloques a manera de capítulos, el primero corresponde a un conjunto de reflexiones sobre la vida peruana, dentro del que incluye un análisis de la cultura de la dominación, el carácter del pensamiento

²⁸ Salazar (1973)

filosófico peruano, la ideología de la emancipación y la filosofía y alienación ideológica entre otros. En el segundo bloque se plantea la marcha hacia el socialismo peruano donde se incluyen aclaraciones en torno al progresismo y sus tareas pendientes, así como reflexiones en torno al dogmatismo, la libertad intelectual, la quiebra del capitalismo, entre otros. El tercer bloque cierra la obra con un apartado titulado *Testimonios*, en él se hace un análisis sobre política y hechos histórico sociales de la época, particular peso le da a la política norteamericana, en relación con el mundo, y a nuestras relaciones con Chile.

2.13. Fenomenología del espíritu²⁹

Independencia y sujeción de la autoconciencia: Señorío y servidumbre

El ya clásico libro de F. Hegel sigue graficando magistralmente el inicio de la historia como una lucha de conciencias en pos de mutuo reconocimiento. Es en cierta forma, la posibilidad de entender las formas de dominación como algo más que un hecho consumado; en ese sentido, consideramos importante la explicación hegeliana de la dominación. La relación que se establece es una relación de negación y reconocimiento.

Cuando Hegel sostiene que el siervo frente a la cosa, se limita a transformarla, inserta el concepto de cultura y a través de esta asegura su propia liberación, acontece la negación de la negación, considerando que el señor se ha “animalizado” al devenir en un *ser* para el goce.

²⁹ Hegel, 1994 [1807]

2.14. Estado plural, pluralidad de culturas³⁰

Hay dos temas centrales en el libro que lleva el título ya mencionado: el Estado – nación y el progreso hacia una cultura racional. El autor se esfuerza en demostrar cómo ambas ideas han degenerado en violencia, dominio y explotación. La negación que surge del asumir que solo hay cabida para una cultura signada por la influencia griega y cristiana ha propiciado escenarios de confrontación, innecesaria.

Asimismo, la idea de Estados soberanos con nacionalismos exacerbados ha enfrentado pueblos enteros bajo la idea de supremacía. Todo esto tiene que ver también con el reconocimiento del otro y el modo cómo nos relacionamos con ese otro, bajo los postulados de universalidad de la razón e identidad común. En palabras del propio autor:

Los nacionalismos llevaron al mundo al borde de la destrucción; el secuestro de la razón en una cultura, al genocidio y la esclavitud. Es necesaria una nueva visión. En lugar de ver el mundo como una palestra de lucha entre Estados, verlo como una unidad de pueblos, de regiones, de etnias. En vez de subordinar la multiplicidad de culturas a una sola manifestación de la razón, comprender la razón como resultado de una pluralidad inagotable de culturas (Villoro, 1998, pág. 9).

Si bien despierta simpatías el planteamiento de Villoro, y de hecho en gran parte de esta tesis ello será constatable, no negamos que una serie de problemas surgen de su postura, ¿qué hacer con aquellas prácticas culturales que hieren la sensibilidad de grandes mayorías? Si bien no hay una sola racionalidad o esta no es universal tampoco puede negarse que el mundo se ha orientado a la búsqueda de su establecimiento, los pactos formales y el esfuerzo por configurar estructuras legales que permitan la convivencia con ciertas características así lo atestiguan.

³⁰ Villoro (1998)

Es cierto que el proyecto moderno presupuso estandarizar el modo de percibir la realidad, buscó incansablemente establecer parámetros comunes que pudiesen servir como referentes comunes, esgrimiendo la negación de la diferencia como el camino más adecuado para progresar, en algunos extremos. A esto se le sumó el carácter religioso de algunos proyectos occidentales asociando lo diferente con lo pecaminoso. En ese sentido es, y ha sido, la educación un mecanismo para la defensa de la racionalidad occidental, su sistematización persigue el soporte, la justificación y alcance de un modo particular de entender el mundo.

2.15. La condición humana³¹

El magistral libro de Hannah Arendt es una invitación constante a pensar y repensar la vida, el quehacer del hombre, la palabra, la historia y la política. Hay varios puntos de su actividad intelectual que revisten importancia para esta tesis. Específicamente, en esta breve reseña de marco teórico hemos de fijar la atención en el capítulo V, en parte ya mencionado en la justificación teórica. Arendt construye su filosofía en torno a la importancia que tiene el discurso y la acción, en toda comunidad, o sociedad establecida, es importante entender que estos dos componentes de la condición humana interactúan en la medida que nos encontramos frente a lo ya dado o lo que está por darse, hay “igualdad y distinción” en esta superposición que exige del agente un núcleo o conjunto de ideas capaces de ser transferidas al que está por llegar y también la posibilidad de

³¹ Arendt (1993)

permitirle a este transformar o innovar a través de sus acciones, o palabras, lo que ya está dado.

2.16. La arqueología del saber³²

Michel Foucault y su generación reaccionan a la pretensión totalizadora de la filosofía que los precedió; esa imagen del todo girando y dependiendo del sujeto que indefectiblemente rechaza la pluralidad es a lo que buscaron oponerse. Asumen que la realidad se remite a un sistema, y como tal puede ser considerada como una estructura, ello explica en gran medida el por qué se vinculó y denominó a Foucault como estructuralista, aún cuando él mismo rechazara tal vinculación. La diferencia mayor radicaba en el concepto de enunciado y en el concepto de estructura.

2.17. Perú. Estado desbordado y sociedad nacional emergente³³

Para Matos Mar el Perú emergente es producto de la migración y el empuje de sus actores, así como de su insistencia por sostener la prevalencia de sus prácticas ordenadoras, vinculadas a su lugar de origen. En esta reedición del 2011 Matos Mar reexamina sus postulados sobre la migración y la formación de las barriadas. Aquellas olas migratorias que tuvieron lugar en dos momentos claves de nuestra historia, luego de la Segunda Guerra Mundial y como consecuencia de la violencia terrorista, tales fenómenos encontraron un Estado incapaz de asimilarlos, lo que obligó a los migrantes a inventar sus propios modos de subsistencia e inserción, la organización de su espacio vital, al menos en las primeras generaciones, tratando de preservar los modos organizacionales del

³² Foucault (2002)

³³ Matos (2011)

interior del país, como las festividades, pero también formas de expresar la solidaridad y el trabajo en conjunto que son rasgos que parecen definir al Perú emergente, resultado de un Estado desbordado.

Cabe señalar que Salazar representa la tercera explicación, la de un Perú oficial y otro marginado, sobre el que también existen relaciones de dominación, lo que no significa que el dominador interno sea autónomo o auténtico, también él es parte de un encadenamiento de dominio en el que está representado como sometido.

2.18. Política y sociedad en el Perú. Cambios y continuidades³⁴

La mecánica de la dominación interna y del cambio social

La década del setenta representa un enorme estímulo para la investigación social, así estudiosos independientes o agrupados dirigen sus reflexiones hacia los modos de relación social establecidos en el Perú. No es casual que planteamientos como el de Salazar Bondy, Matos Mar o Julio Cotler coincidan en describir un Perú heterodoxo, plural y con asimetrías en sus modos de organización.

En el caso particular de Cotler, su análisis explicita las enormes diferencias entre lo que aparenta ser un Perú formal costeño, asociado a una idea de economía capitalista, en cierta medida ilustrada. Decimos en cierta medida, porque es alfabeta y tiene acceso a medios impresos de información que superan las estimaciones para la sierra, en aquel entonces. Este Perú traduce su ventaja geográfica a través de la producción agroindustrial fuertemente posicionada y

³⁴ Cotler (1994)

concentrada en urbes, donde el intercambio económico tiene lugar sin mayores dificultades.

2.19. ¿Vale la pena reflexionar sobre una cultura política en los andes?³⁵

Uno de los peligros más evidentes, durante el análisis y la formulación de conclusiones, radica en la posibilidad de establecer generalizaciones sin mayor soporte empírico. Alan Knight ve en ello una inclinación muy arraigada entre estudiosos y no estudiosos de las problemáticas sociales. Las *propensiones subjetivas* consisten en reemplazar los hechos por opiniones que aparentan responder al modo cómo se han desarrollado las situaciones analizadas.

Evidentemente, el propio Knight no propone erradicar del discurso tales propensiones, pero sí procurar que este tipo de enjuiciamientos reúnan dos características mínimas que además deben ser perfectamente constatables en la realidad: los hechos valorados con conceptos totalizadores deben reunir durabilidad y prominencia; es decir, dicho rasgo, conducta, o características debe mantenerse en el tiempo como una constante de modo tal que uno pueda afirmar que ella no es producto de la casualidad, el azar o la maquinación momentánea, sino que por el contrario, responde a una tendencia sostenida que cobra sentido en la medida que se ha afianzado de forma regular.

2.20. Metapedagogía. Un enfoque epistemológico de la tecnología educativa³⁶.

Luis Piscoya reedita su tesis doctoral que en esencia es un replanteamiento sobre la naturaleza científica de la educación, podría resumirse en la pregunta ¿Es

³⁵ Knight (2007)

³⁶ Piscoya (1993)

o no la educación ciencia? Naturalmente hablar en un sentido tan amplio exigiría más de una tesis, por ello para el mismo Piscoya fue necesario ceñirse al componente de la educación señalado como aquel que expresa su naturaleza científica: la pedagogía.

Siendo así, el autor demuestra, gracias al apoyo de la lógica formal y no negando la influencia del neopositivismo, que no es posible considerar como una ciencia a la pedagogía dado que su naturaleza responde al plano de las prescripciones ¿Qué es la pedagogía si no es una ciencia? Piscoya resuelve el tema afirmando que:

En las circunstancias C debe enseñarse D para lograr E. Consecuentemente esta estructura de las reglas pedagógicas resulta ser sólo un caso particular de las de las reglas tecnológicas y exhibe una relación triádica entre las variables C, D y E. De esta manera, en atención a las características formales antes destacadas, se infiere, sin ninguna dificultad que la Pedagogía es una disciplina tecnológica y que, por lo tanto, sus reglas se diferencian, esencialmente, de los enunciados pertenecientes a las teorías científicas, porque no tiene sentido atribuirles a ellas, como predicados, los valores aléticos de verdadero-falso. [...] solo tiene sentido decir que ellas son, en mayor o menor grado, eficientes o inoperantes, según el éxito que produzcan en la práctica. (Piscoya, 1993, pág. 88)

Estamos plenamente de acuerdo con Piscoya; en efecto, más allá del carácter teleológico que puede otorgársele al quehacer educacional, esta se mide por los niveles de eficiencia o no eficiencia que alcanza en relación a un propósito. Además, la educación en sí misma no es capaz de autoimponerse una finalidad o meta, aquella vieja expresión kantiana de “educar es humanizar al hombre” no elimina el riesgo de múltiples interpretaciones para el concepto de “humanizar”, Kant tenía el suyo, propio de una racionalidad ilustrada, pero hoy no sería posible sostener que es la única.

2.21. Educación, dominación y tecnología educativa³⁷

En gran parte el libro del profesor Rivera desarrolla puntos que consideramos de convergencia con nosotros, la diferencia más notable radica en el hecho de asumir el marxismo como medio para tal análisis a diferencia de nosotros que hemos preferido una vertiente crítica más inclusiva a la hora de trabajar las categorías, tanto como las realidades sociales. Lo que sí no podemos negar es la pertinencia, a nuestro entender, de muchos de lo postulado en su libro.

El texto está dividido de la siguiente manera: en una primera parte examina la educación para la dominación, es decir, una educación puesta al servicio de la preservación de cierta configuración social; como es natural, y para establecer un nexo con Salazar Bondy, este tipo de educación privilegia el rasgo adaptativo de la educación. En una segunda parte se desarrollan los principales enfoques epistemológicos de la Ciencia y la Tecnología.

Rivera Palomino examina el rol de los medios de comunicación y la familia burguesa, con tales postulados estamos de acuerdo, aunque es necesario referir que el análisis requiere replantear el peso de lo visual inmediato, como respaldo para la verdad, eliminando la mediación del tiempo que se genera cuando la imagen es estática o el texto está escrito, pues en ambos existe la posibilidad de pensar críticamente. Pero ese riesgo no es asumido por el autor, no porque lo creyese poco importante sino porque su análisis responde a la exigencia y la expansión de la propia tecnología en aquel entonces.

³⁷ Rivera (1988)

3. METODOLOGÍA

3.1. Aspectos Generales

Asumimos nuestra investigación dentro del marco histórico de la Filosofía; por ende, el método al que recurrimos es el analítico-hermenéutico. Con el único afán de precisar aspectos del análisis filosófico situacional que formulara Augusto Salazar Bondy sobre la problemática educativa en general y la educación peruana en particular. La revisión de sus postulados, en torno a la filosofía de la educación, nos permitirá establecer nexos con la realidad actual; de tal proceso, debieran quedar en evidencia las rupturas y las continuidades que, a lo largo de los últimos tiempos, el fenómeno educacional como hecho social y objeto de estudio filosófico ha experimentado.

Además, se debe tener en cuenta que el método analítico es en esencia hermenéutico, término que entendemos como sustantivo, íntimamente vinculado a la “búsqueda” en pos de descubrir nuevos elementos de una realidad discursiva; en nuestro caso, la realidad estructural y discursiva enunciada por Salazar Bondy como parte de su análisis filosófico situacional de la problemática educacional peruana, a fin de lograr una comprensión más cabal de la sociedad que nos acoge. Al ser una tesis adscrita a la historia de la filosofía, el peso de la prueba cede su espacio protagónico a la reflexión creativa enmarcada en el quehacer filosófico, siempre abierta a la posibilidad de revisión y mejora.

Nuestro trabajo apuesta por la *hermenéutica crítica* cuyo origen teórico puede encontrarse en los diálogos de J. Habermas y Karl Otto, esta propuesta dio pie a otras más cercanas a lo que investigamos, así se habla de una hermenéutica

crítica como aquella que no se interesa únicamente en aquello que el autor quiso decir, puesto que se interroga también por la realidad misma, así privilegia el acceso y la comprensión, en este sentido se muestra crítica, no sólo con respecto a un autor, sino también con relación a la tradición (Mendoza, 2003)

Siendo así, la asumimos como teoría de la interpretación cuyo propósito central radica en la aclaración del sentido textual; lo que incluye, asumir una base objetiva desde la cual se puedan explorar las significaciones de los discursos sin dejar de lado los contextos históricos que o influyen o determinan el sentido de lo que se dice, sin dejar de lado la intencionalidad subjetiva de los sujetos.

Dicho esto, consideramos también oportuno en esta parte precisar lo siguiente: hemos de asumir el análisis de Salazar en pos de determinar los rasgos esenciales, es decir, las características que marcan la estructuración social, a través de los mecanismos de control. Con lo anterior, abordaremos indirectamente el reconocimiento del otro, la dominación y la identidad común, como elementos fundamentales para la interrelación humana. Una vez logrado ello, buscamos extrapolar las conclusiones para contraponerlas con la sociedad actualmente constituida (de la que el hecho educacional es factor constitutivo), de tal manera que, han de seguir o se nos permitirá identificar: cambios o continuidades. De lograrlo podremos inferir los alcances y las limitaciones en los mecanismos de control.

En resumen, nuestro marco metodológico incluye: análisis de postulados, deslindes terminológicos, revisión de los fundamentos teóricos, contraste de teorías explicativas, contraste de ciertas descripciones teóricas con una realidad

específica, procesamiento y sintetización de la información, extrapolación e interpretación y establecimiento de inferencias conceptuales en la elaboración de nuestras conclusiones.

3.2. La hipótesis:

A pesar del tiempo transcurrido desde la época en que Salazar hace su análisis sobre la problemática de la educación peruana hasta el presente, sus planteamientos siguen vigentes. La realidad no ha sufrido una ruptura dramática que nos lleve a pensar que el filósofo estaba equivocado. Las continuidades que se pueden observar tienen su soporte en las estructuras de dominio; la educación se ha instrumentalizado al punto de convertirse en un medio para asegurar la minusvalía mental, en lugar de asegurar un desarrollo éticamente superior.

A nivel de discurso sostenemos que también se percibe una dicotomía entre el discurso ético y la acción moral en el marco de una sociedad no articulada, la educación que debiera cumplir tal función, no lo hace. Esta realidad ha establecido una relación de negación-manipulación que determina la forma en que el otro es reconocido como un actor visible.

En el caso de la racionalidad preeminente, para mantener la estructura política como idealidad, se incorporan conceptos masivamente aceptados como deseables, a través de la instrumentalización educativa y se recrea necesidades ficticias.

CAPÍTULO I

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN PARA EL HOMBRE NUEVO

1.1. Aspectos Generales

Augusto Salazar Bondy era ante todo filósofo y educador. Por ello, resulta angular repensar el modo en que se vinculaba con el quehacer filosófico y educacional. A lo largo de la historia grandes hombres y mujeres han establecido modos particulares de procesar la realidad, tratar de entenderla e incluso promover programas, proyectos o recomendaciones sobre el qué hacer. Todo ejercicio de tal naturaleza exige insatisfacción, disconformidad con lo ya establecido, propensión al cambio.

No creemos que se eleven muchas voces de protesta si decimos que el filósofo es un inconforme; como es natural, ese no es un rasgo exclusivo de la filosofía, ingentes masas de humanos guiados por la insatisfacción han optado por actos que, a la luz de lo que hoy sabemos, podríamos tildar incluso de inhumanos; nuestra historia está plagada de ejemplos dolorosos y omisiones desconcertantes

sobre las que otros filósofos han meditado³⁸. En ello tal vez radique la diferencia entre el hombre común y el filósofo, el primero actúa, el segundo reflexiona sobre la acción, no para justificarla sino para entenderla desde honduras poco habituales, exponiendo, reconociendo o depurando aquello que no siempre quiere ser admitido desde la cotidianidad. Pensar para ubicar el objeto de la reflexión en el concierto de la existencia más general, al margen de sus implicancias particulares, muchas veces condicionantes.

Hay en la obra de Salazar Bondy un compromiso latente con la actitud crítica, en ello pueden verse puentes entre Salazar y otros pensadores en la medida que asumen la filosofía como un diagnóstico permanente de lo que somos y lo que hemos constituido en conjunto. Si hemos de circunscribirnos al quehacer educativo podríamos afirmar que la filosofía provee un análisis profundo sobre los principios y los fenómenos de la educación así como de su marco contextual, con un propósito final que radica en la reinterpretación no dejando de lado el cómo está estructurada la realidad propiamente humana en su totalidad, gracias a ello somos capaces de captar el sentido que la educación tiene para los seres humanos, sentido que, como bien señala Salazar, a veces pasa inadvertido sin recibir cuestionamiento o crítica alguna.

Aquello que, generalmente, se ha teorizado en torno al quehacer educativo tiene un defecto de origen que subyace no en los hechos en sí, sino en la interpretación que de los hechos se hace y es en mérito a tal deficiencia que el

³⁸ Se sugiere revisar el detallado recuento que hace Foucault (2010) sobre los métodos de tortura en el siglo XVIII. También el ensayo Arendt (1999).

filósofo debe intervenir³⁹. Si uno asume el hilo investigativo de Salazar llegará, junto con él, a la más inminente de las conclusiones: solo hay posibilidad de cambio si se reasume la visión antropológica del quehacer educacional y se rehace el diagnóstico teleológico que esta persigue; es decir, sí se abordan sus problemáticas fundamentales.

Cuando ASB ponderó todo esto no tuvo dudas, “el cambio” se asume como un “posible” solo en un contexto que lo favorezca y ese es el de una “revolución de verdad”. Por ello, su participación activa y comprometida durante el Gobierno del General Velasco Alvarado, en cualquier otra circunstancia el “cambio posible” solo hubiera sonado a discurso, como ha ocurrido y sigue ocurriendo en infinidad de oportunidades. Urgía y urge un nuevo hombre para una nueva sociedad, aquella que se estaba gestando con los bríos de entusiasmo que acompañaba a quienes, desde el quehacer educacional veían, en ese contexto histórico definido, la gran oportunidad para gestar un cambio profundo, una transformación que supere el plano discursivo y se materialice en un programa ambicioso y auténtico, creación heroica como bien podría definirlo José Carlos Mariátegui.

El hombre viejo no encajaba en el modelo de desarrollo que se impulsaba, porque era un hombre plagado de vicios y alienaciones; pasivos con los que debía cargar al constituirse en la oposición natural a todo proceso de cambio auténtico. Salazar escribe “La educación del hombre nuevo” y deja explícito que lo hace en un contexto determinado para una pretensión determinada.

³⁹ Las políticas educativas implementadas desde la reafirmación de nuestra independencia hasta la década del 60 no funcionaron ni se aproximaron vagamente a la idealidad, ello debido a un análisis distorsionado de los hechos. Es decir, las recetas aplicadas no lograron remedir la situación porque el diagnóstico sobre el origen de los males estuvo errado, en gran parte.

1.2. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Salazar Bondy, en su obra educacional plantea una dualidad gnoseológica y metodológica, esto es central y presupone un educador y un educando, cuya interacción no solo se enmarca en aspectos de índole cognoscitiva, sino que deja entrever profundas cuestiones de carácter moral que, en tanto morales, no deben escapar a la reflexión ética, poniendo en evidencia una serie de interconexiones examinadas más adelante. Asimismo, no puede entenderse el educar sin remitirnos a un conjunto de personas, costumbres, instituciones, normas, presupuestos ideológico-axiológicos, aspiraciones, etc. elementos constitutivos de lo que se denomina: sociedad.

Siendo así, el educar tiene como trasfondo una sociedad en conjunto. Por ello, la definición de Educación, para Salazar, se entiende como fenómeno⁴⁰ social. Es decir, un conjunto de acciones percibidas en el ámbito de la comunidad, afectadas y afectantes frente a ella. La educación como hecho pasivo o receptivo es un imposible, por su dinámica y complejidad interna, tanto como por su referente e influencia, incluso una Educación no alienante es acción dirigida. Por ello, se infiere el carácter paradójico de los “hechos de la educación”: preservadores y dinamizadores de la cultura, la tradición y, también, del reconocimiento del otro; esto último, no como algo consumado, sino más bien en construcción y deconstrucción permanente, en la medida que se ajusta a los propósitos que se persiguen o a la intencionalidad individual del docente.

⁴⁰ El que Salazar defina el educar como fenómeno, puede entenderse como una invitación a plantear su análisis desde una perspectiva fenomenológica, lo que sería otra forma de encarar el reto de repensar sus supuestos fundacionales, su praxis y proyecciones. Sin embargo, Salazar tomó un rumbo más analítico que no debe perderse de vista.

Los “hechos de la educación” se encuentran en tensión constante y están, en última instancia, subordinados y condicionados a las interacciones entre ciertos factores, como el económico y político. El educar debe entenderse así también en sus posibilidades de realización individual y no solo como realidad expresamente social; es decir, como *factum* del que se pudieran sustraer las variables intervinientes que condicionan, distorsionan o determinan la forma en que se pasa de la posibilidad a la concreción, pues son precisamente estas variables intervinientes las que prefiguran los rasgos educacionales que terminan por imponerse en el proceso de “normalización” de la condición humana, sin dejar de lado el aspecto volitivo de los sujetos involucrados.

El hecho educativo como tal no está en cuestión, pues su realidad es innegable, en tanto *feunómeno*⁴¹. Sin embargo, valga aclarar que para los términos de este análisis no todo aquello que es pasible de ser captado sensorialmente constituye un hecho a ser estudiado, puesto que si así fuera, estaríamos incluyendo una infinidad de aconteceres, cada cual más intrascendente que otro para nuestros propósitos. Por ello, hemos de suponer como fenómeno solo aquello que contiene o al que le es inherente un propósito lo que, de una u otra manera, nos ha de remitir a cuestiones de índole ideológica.

Siendo así, la educación comporta un *feunómeno* en tanto hecho social, pues contiene un *telos*⁴² y presupone un fondo ideológico que le da forma y sentido. Asimismo, no puede dejarse de lado que son las interrelaciones las que

⁴¹ Lo que se presenta y es sensible de ser captado a través de los sentidos

⁴² Propósito, finalidad.

constituyen el marco axiológico de fondo, su instrumentalización, su particular rasgo programático e implicancias, se deriva de los modos educacionales, esos que estuvieron y están en debate como condición necesaria, aunque no suficiente para transformar sociedades e individuos, o viceversa.

Al parecer las teorizaciones que se han elaborado frente a este *factum* han partido del hecho en sí, son análisis que padecen de lo que podríamos denominar “presbicia teórica”, dado que están tan próximos al acto de educar que no son capaces de juzgarlo en un sentido profundo y riguroso. Este aparente detalle es de central importancia para entender por qué hay cuestiones de fondo que son tomadas como anexas y cuestiones anexas que son colocadas como centrales en el debate por una reforma educacional que lleva décadas dominando la realidad discursiva de países como el nuestro⁴³.

Dada la complejidad⁴⁴, del acto educacional, su tratativa no puede circunscribirse al acto en sí, una real redimensión de sus alcances exige entender el hecho como acto interrelacionado, profundamente interrelacionado, en el que juegan roles ordenadores y caóticos, fuerzas convergentes de la sociedad misma. Esto ocurre, tal parece, por el vínculo tensionante que establecen sus modos y propósitos con referentes económicos y políticos a los que, necesariamente, se enfrenta o subordina, en una suma que para muchos siempre es cero⁴⁵. Por ello,

⁴³ Solo por citar un ejemplo mencionaremos la reforma educativa “impulsada” durante el gobierno de Fujimori, proceso que concluyó con la promulgación del Decreto Legislativo 699, Véase Ortiz de Zevallos y Palacios, (1999). En dicho decreto no hay ni una sola palabra sobre el propósito al que la educación debía servir, los aspectos administrativos fueron colocados como centrales porque se asume que el *telos* ya está prefijado y sobre ello nada hay que discutir, la educación persigue propósitos propios de la productividad consumista.

⁴⁴ En términos de Morin (1990) es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.

⁴⁵ Entiéndase esto como una escala de blanco-negro, sin matices intermedios, ¿es posible una educación que sea parcialmente liberadora, o el solo acto de liberar una dimensión de la humanidad es la puerta para liberarlas todas, aun cuando ese no sea el propósito educacional?

recurrir a la filosofía constituye no una opción sino un imperativo metodológico del que fue muy consciente Salazar Bondy, tanto como de la importancia que tienen las variables históricas, sin cuya consideración se corría el riesgo de “simplificar” la problemática, en un afán reduccionista.

Cuando Salazar se pregunta por el “sentido que tiene la educación” y “cómo es posible educar”, está pasando de ver el problema desde una perspectiva de primer orden a una de segundo orden⁴⁶. Estas cuestiones deben plantearse evitando la descontextualización y evitando además obviar los nexos con el *factum*; si no se considera esta advertencia, lo teórico del asunto puede alejarnos de la pretensión de fondo: el *factum* y la reflexión crítica en torno a este no son mutuamente excluyentes, tampoco pueden asumirse como independientes lo uno de lo otro. De hacerlo, el análisis estaría sesgado o, en el peor de los casos, distorsionado al punto de ser un desorientador frente a las preguntas iniciales y sus exigencias.

Salazar expresa en relación a las cuestiones planteadas en la primera línea del párrafo anterior: “es necesario hacerlas, no con independencia de las cuestiones de hecho sino como su complemento teórico y su clasificación crítica, condicionante de su praxis” (Salazar, 1975, pág. 10) ¿Por qué es necesario hacerlas y, en abierta extensión, por qué es válido plantearse nuevamente el problema, si lo que parece necesario ahora es implementar soluciones? En su libro *Didáctica de la Filosofía*, Salazar expresa:

⁴⁶ Entiéndase por primer orden aquellas afirmaciones y cuestiones que son precisas, cerradas, las que se agotan con un dato, por lo general, exacto y las respuestas no provocan mayor discusión, pues se condicionan plenamente con aspectos de dominio común, sobre los que para bien o mal solemos estar de acuerdo. La filosofía trabaja con cuestiones de segundo orden, que reconocen un planteamiento abierto, general y además necesariamente debatible; como es obvio, las respuestas o los postulados que se construyan a partir de estas cuestiones alimentan el debate porque es inherente a su naturaleza estructural.

En efecto, [...] filosofía puede comenzar y terminar, es decir, puede consistir únicamente en el planteo adecuado de cuestiones, en el acceso a una reflexión franca y conscientemente interrogativa, que no se inhiba ante ningún problema ni refrene el planteo de ninguna interrogación, antes bien que promueva y desenvuelva en múltiples direcciones un cuestionar dirigido a todo objeto y una conciencia crítica capaz de poner en tela de juicio cualquier certeza, cualquier convicción, por más segura e imponente que sea. [...] tener una actitud ante el conocimiento capaz de hacer prevalecer la idea de la verdad como convergencia de enfoques y puntos de vista dispares y como un resultado nunca acabado de lo más variados y múltiples esfuerzos. Puesto que su reflexión, en tanto que es realmente filosófica, la verdad no es nunca un pensamiento congelado, tampoco su actitud puede reducirse a transmitir verdades acabadas; debe despertar la conciencia de un problema, dar una orientación hacia una respuesta válida, instar a aceptación del reto de la racionalidad y la prolongación indefinida de la inquisición. (Salazar, 1967, pág. 48)

Y en relación a la validez de plantear soluciones frente a un problema “agotado”, hay que hacer notar que tal afirmación encierra un error de fondo: la percepción común, aunque generalizada, no valida el enunciado a fuerza de imponerse por el simple hecho de ser para muchos “coherente” con el sentido común o la mayoritaria percepción de la gente⁴⁷.

En el caso específico de la Educación, como problema, hay que considerarla como un hecho social dinámico, cuyos supuestos son flexibles en la medida que nos enfrente a interrelaciones complejas entre actores que nunca son los mismos. Así, el problema educativo nunca es, en esencia, el mismo problema. Adicionalmente, si la postulación de soluciones y su implementación han ido de la mano desde antes de la fundación republicana ¿Por qué no satisfacen el sentido común de asumir como resuelto el asunto? Quizás estemos frente a dos posibilidades; o las soluciones han sido insuficientes, lo que implica seguir ensayando supuestos hasta encontrar uno que satisfaga las expectativas o, el problema no está lo suficientemente estudiado como para postular soluciones

⁴⁷ De creer que algo así puede sostenerse de manera válida estaríamos cayendo en la falacia *ad populum*, ampliamente conocida, se recomienda revisar lo reseñado por Irving Copi (1970) sobre las falacias.

acertadas. La primera alternativa ya la hemos asumido por décadas, ¿seguirá siendo el azar el motor central para encontrar una “solución satisfactoria”?

El sentido de la educación sería uno de los soportes básicos sobre el que se construya un análisis adecuado de la problemática, el propósito es obtener un diagnóstico exhaustivo que evite el ensayo – error como metodología para solucionar la crisis educativa. Lo que fundamenta la preocupación de Salazar sigue sirviendo de sustento para continuar tratando el problema como irresuelto o insuficientemente estudiado, en contra de quienes sostenían en la época, y aún continúan haciéndolo hoy, que el problema está sobrediagnosticado. El reconocido filósofo y epistemólogo Luis Piscoya al respecto afirma:

A la primera de estas creencias las denominaré el Mito del sobrediagnóstico de la realidad educacional, que consiste en sostener que en el Perú ya se han realizado excesivos diagnósticos de la situación de nuestro sistema educativo y que en consecuencia ya sabemos al respecto más que suficiente y lo que se necesita ahora prioritariamente es no continuar perdiendo el tiempo en más estudios para dedicarse a la producción de resultados mediante la formulación de la visión de futuro prescrita por el planeamiento estratégico y la ejecución de las fases recomendadas por el análisis FODA [...] Sin embargo, este mito repetido solemnemente y de modo altisonante no resiste el más ligero análisis [...] Lo curioso es que quienes hablan de sobrediagnóstico nunca citan estudio alguno precisando el autor y el título del informe y si se les interrogara al respecto, grande sería su apuro [...] sabemos que en el campo educacional la investigación seria es escasísima. (Piscoya, 2004, pág. 59)

Si la realidad social expresa una marcada tendencia a hacerse más compleja, entonces ni la filosofía ni la ciencia pueden renunciar a ejercer sobre ella crítica e indagación. En tanto hecho social, de importancia capital para el modo de establecer la convivencia, la educación es un elemento que requiere ser sometido a la reflexión crítica y el análisis científico, cuantas veces sea necesario.

Salazar percibe con nitidez que la sociedad que sirve de contexto al quehacer educativo está constituida por sujetos que no se plantean las cuestiones de fondo, ni postulan repensar su propia existencia y el modo cómo ella se ha ido estructurando a la luz de la educación que han recibido. No hay conciencia plena y preclara sobre su condición frente al poder.

1. La cultura del conjunto de la población que habita dentro de las fronteras del Perú actual es plural, híbrida, carente de integración. No hay, en verdad, una cultura orgánica peruana.
2. Prevalecen en nuestra vida la mistificación de los valores y de las realidades, la inautenticidad de las actitudes, el sentido imitativo, la superficialidad de las ideas y la improvisación de los propósitos.
3. Nuestra conciencia está dominada por mitos enmascaradores que la alejan de la comprensión de su propia realidad y adormecen su inquietud (Salazar, 1985, pág. 36)

Siendo así, queda claro que es lícito y además necesario repensar la problemática educacional en la medida que como *factum* se presenta ante nosotros como dinámica y flexible. El análisis es competencia del quehacer filosófico y no puede dejar de lado el contexto en que se educa, lo que incluye fijar la atención en los actores educacionales y la interrelación que dicho proceso tiene; precisamente, esto último abre el análisis a otros aspectos que trascienden lo que comúnmente se cree es el campo educacional.

CAPÍTULO II

PRINCIPALES RASGOS DEL HECHO EDUCATIVO

Justificado en sobremanera el porqué de las cuestiones y la necesidad de repensar el problema educacional desde una mirada que se ampara en el quehacer filosófico, podemos seguir a Salazar en el análisis de los principales rasgos característicos del hecho educativo, asumiendo mucho de lo que nos dice como punto de inicio para repensar el fenómeno en la actualidad:

- 2.1. “El hecho educativo es paradigmático respecto del hecho social”.** El propio Salazar Bondy pone de manifiesto ciertas particularidades del hecho educacional que debemos tomar con cuidado, es posible inferir, que el contexto en el que se educa, lo que incluye tiempo y espacio, es determinante para comprender el acto educacional y al mismo tiempo afirmar que la educación establece un modelo de lo que la sociedad debe ser. Ya para este punto hemos mostrado reparos en este aspecto, evidentemente Salazar no asume la pedagogía como una tecnología y ello lo lleva a presuponerle un rol mucho más preponderante.

Pero moviéndonos en los márgenes que Salazar expone. La tensión percibida está relacionada al doble carácter de lo educable: adaptación – suscitación; lo que la sitúa frente a dos posibles modos de entenderla: como un quehacer que impone su idealidad o un quehacer al que le es impuesta la realidad. Si se diera el primer caso tendríamos un acto lo suficientemente fuerte como para soslayar todas las variables que convergen en él, de otro modo estaría encadenado a tales variables y afectado por las mismas.

Ahora bien, curiosamente son estas variables las que le dan forma y sentido; si tal desprendimiento fuera posible, tendríamos un quehacer capaz de separar la forma y el sentido para ser categoría pura, entonces resultaría válido plantearnos: al margen de la forma y sentido, ¿qué sería el educar? Concepto puro, sin referente contextual, sin referente vivo, pues se ha desprendido de lo que le distinguía como *factum*; un concepto educativo que se relaciona con sus referentes fácticos de modo inversamente proporcional es imposible de sostener. Y esto afecta directamente el concepto idílico de “educación”; purismo y educación son mutuamente excluyentes, asumir lo primero implica negar gran parte del sentido educativo; educar es sumergirse en el contexto, es vivirlo, desmitificarlo y mitificarlo, es impregnarse con él y luchar por no ser absorbido por sus propios mitos o pesimismos.

Si estamos frente a la segunda posibilidad [un quehacer al que le es impuesta la realidad], se evidencian cuestiones latentes sobre, ¿quién define el *telos* educativo y por qué? ¿A qué condiciones y condicionamientos responde el acto de educar en determinados contextos? ¿Qué riesgos deben presuponerse

como consecuencia de esta inequívoca relación con los referentes? Salazar es muy consciente de todo esto y opta por la segunda opción, dada la evidente contradicción de la primera. Y claro, tratar de contestar a estas preguntas nos coloca frente a la incomodidad de traspasar las fronteras educativas y empezar a asumir el problema como histórico-estructural, algo que muchos “especialistas” prefieren no hacer para evitar, lo que ellos creen que es, “desnaturalizar” el problema; nada más desnaturalizador que evitarlo.

De otro lado, el acto educacional presupone una tensión de base: aquella que se da entre educando – educador, la que se resuelve gracias a la definición del propósito que subyace en el acto y los referentes en sí. Pero, curiosamente tal definición no nace de la interacción tensionante y las necesidades reales que pueden emanar de tal interrelación, hay otras variables ligadas al contexto social que, o distorsionan o direccionan el quehacer educativo, imponiéndole determinados modos y presupuestos.

- 2.2. El acto educativo es eminentemente propio de nuestra especie.** Es un rasgo de nuestra condición humana, ningún otro ser con el que podamos compartir este planeta educa o se educa. Evidentemente, en la cotidianidad hay un abuso de la expresión y un uso distorsionado de sus aparentes sinónimos, así pues asumimos que adoctrinar, adiestrar, condicionar, amaestrar o instruir son sinónimos de educar. En este punto, bien puede abrirse el debate, en torno no a los usos sino a la naturaleza del acto educativo. Salazar expone la necesidad de definir la intencionalidad de tal naturaleza, lo que debe llevarnos a repensar su valoración moral. No hay Educación como tal si esta no es, necesariamente, positiva; el

educar es expresar un conjunto de acciones e intenciones humanizadoras, en términos kantianos.

Si asumimos que la naturaleza del acto educacional se corresponde inequívocamente con la humanización del hombre y entendemos por humanizar hacerlo autónomo, crítico, autocrítico, empático y sociable asumiremos también que el hombre educado bajo tales supuestos debe ser capaz de ver a otro hombre siempre como un fin en sí mismo y nunca como un medio para alcanzar propósitos particulares o colectivos, privados o públicos.

Es inevitable, en tal contexto, descartar el adoctrinamiento y los otros términos que comúnmente se asocian con la educación, pues ninguno de ellos responde a la misma naturaleza que el acto educativo, ya sea porque anulan o buscan anular la conciencia crítica o porque, a través de la manipulación, exacerbaban una mirada sesgada del mundo bajo la bandera explícita de una supuesta “verdad” que siempre es excluyente. Al ser un acto eminente y exclusivamente humano, la educación se coloca, o debiera colocarse, en la parte central de las preocupaciones humanas, no solo por las exigencias del acto en sí, sino además por las consecuencias de este.

Pero, como bien lo resalta desde el inicio Salazar el rasgo teleológico es el que connota mayor importancia; todo acto genuinamente educacional persigue un fin que es, desde la idealidad y pureza teórica, superior en términos morales y deseable en términos cualitativos. Ya luego analizaremos la fragilidad que dicho elemento posee frente a ciertos condicionantes también sociales, por desgracia, al ser un acto humano se somete a las intemperancias de la realidad y sus tensiones.

2.3. Educar más allá del *telos*. En sentido estricto también se reconoce que los términos antes mencionados implican una serie de cambios; el humanizar evidencia que el sujeto pasa del estado A al estado B y que el estado B, es cualitativamente más deseable que el estado A; este tránsito guarda relación con un *telos* mayor del que se derivan una serie de sub propósitos definidos, coherentes entre sí; una cadena deductiva que, por lo menos en lo procedimental, debiera gozar de los beneficios de ser deductiva.

Sin embargo, como ya habíamos adelantado, la definición del *telos*, es decir, el contenido y la forma que a este le damos, puede responder a razones que no son puramente educacionales. La materialización del acto puede responder a un sinfín de propósitos, todos ellos alejados del compromiso que implica asumir una naturaleza definida como positiva. Lo anterior nos coloca frente a la posibilidad de estar denominando como educativo algo que no lo es. Por lo general, podemos estar frente a dos situaciones: que la cadena de derivación del *telos* mayor a los subpropósitos este rota, lo que presupone un acto internamente incoherente; o que el *telos* se haya contaminado al punto de no ser más, moralmente⁴⁸, superior; por ende, los subpropósitos que se derivan de este, tampoco lo son.

El cambio, del que hablamos en líneas anteriores, responde a finalidades específicas que solo aquel que las opera, o direcciona, puede definir y que, en principio, se asumen como beneficiosas para el hombre, aun cuando no se tengan

⁴⁸ Nos parece oportuno, estimado lector, pedirle que en la medida que utilizamos el término moral tenga usted en cuenta la diferencia que existe entre moral y moral religiosa, la segunda no es parte de nuestra reflexión y cuando lo sea quedará explícito que lo es. Hacemos esta salvedad porque en muchos se ha creado la equivocada sensación de que ambas ideas son lo mismo.

garantías de ningún tipo para presuponer tal cosa. De modo que, si los propósitos se alejan de la naturaleza del acto educacional, tal como lo define Salazar, no podríamos considerar el cambio de A a B como educativo. Quedan abiertas cuestiones éticas referidas al vínculo propósito-sujeto-sociedad y a la naturaleza del acto, cuestiones que recaen no solo en el educando y el educador sino, y por sobre todo, en aquellos agentes que determinan el tipo de *telos* educacional, a través del discurso y la acción.

2.4. Reflexividad y reciprocidad. Además de lo ya sostenido, el propio Salazar pone en evidencia que la interacción (otro de los signos del *factum* educativo) es un proceso bidireccional en el que A afecta a B solo en la medida que B también puede afectar a A; ya sea que asumamos a A como el educador y a B como el educando, o viceversa. El proceso, al ser bidireccional, se autocondiciona a las particulares circunstancias de ambos actores y determina también sus posibilidades de participación exitosa en este juego de roles.

Es importante hacer notar esto, sobre todo si no se tiene en frente una tradición que afiate teoría y praxis, llegando a entender lo que por naturaleza es bidireccional como unidireccional. Por ello, Salazar descarta que el acto, genuinamente humano, pueda ser asumido por algún agente no humano, llámese máquina, robot, etcétera. Todo medio tecnológico es un medio al servicio del agente educativo, pues el educar exige reflexividad y reciprocidad. Además como es evidente tal medio no es capaz de permutar su posición dentro de la dinámica educacional.

Si la dialéctica del amo y el siervo presupone definir los papeles luego de una lucha a muerte, el acto educativo se alejaría, en parte, de esta concepción dialéctica para asimilarse más como un proceso simbiótico en el que la permutabilidad de los roles asegura el soporte de la acción y el sentido del proceso. Esto no debe ser entendido como una negación a la naturaleza dialéctica de la educación, simplemente es, poner en evidencia su carácter complejo.

Bajo todo lo anterior, se puede poner en tela de juicio el rasgo educativo de aquellos docentes impositivos, los que desde el aula, lejos de propiciar el intercambio de ideas, el debate, la réplica y la contrarréplica, monopolizan el discurso y castigan la oposición.

Un docente autentico está llamado a equivocarse, porque el error es inherente a nuestra humanidad, es un rasgo distintivo que nos muestra a los demás como educables, quien niegue la posibilidad de aprender de sus alumnos no es un docente a cabalidad, probablemente estemos frente a un instructor o un orientador con pautas fijas, pues la reciprocidad coloca a educando y educador en igualdad de condiciones frente a procesos y contenidos, con ello se descarta la verdad única y el monopolio del saber. Asimismo, educar exige ponderar permanentemente la praxis, los contenidos conceptuales y las actitudes de humanos frente a humanos. Sin reflexión de por medio las guías, currículos o planes anuales terminan ejerciendo una dictadura inaceptable en términos formativos.

2.5. Educación y creatividad. Coincidiendo con Salazar, en el punto E de su análisis (Salazar, 1975, págs. 11-12) se introduce la creatividad como un rasgo esencial del educador cabal. Ya hemos dicho que la interacción puede colocar al educando en la posición de educador y viceversa, en cuanto el contexto o la circunstancia así lo demanden; por ende, un docente creativo tendrá en el alumno un referente de creatividad, ese debe ser uno de los subpropósitos. Adicionalmente, vale la pena referir dos cuestiones que Salazar asume; en principio, un concepto totalizador de educación, por ello equipara educar con formar:

Un hombre está bien educado, o bien formado, no solo cuando puede tener una conducta teórica o práctica que antes no poseía, y de legarla tal cual a otros hombres, sino cuando puede modificarla, perfeccionarla y ampliar sus virtualidades, lo que redundará en provecho propio o de los demás (Salazar, 1975, pág. 12)

Antes de comentar la última parte de la cita, reparemos en la primera; en efecto, asumir: educación y formación, como equivalentes solo puede hacerse si en ello se comprende la educación no formal y la formal, lo que involucra dos esferas bien marcadas en el proceso: la familia y la escuela; no es posible abarcar la realidad totalizadora con la conceptualización formativa sin considerar la esfera familiar como copartícipe del proceso. En segundo lugar, ya en referencia a la última parte de la cita, se pone en evidencia la vinculación creatividad-libertad, así como la tensión latente entre la posibilidad brindada por la educación para reproducir, preservar y transmitir cultura y a la vez la potencialidad de renovarla, transformarla, perfeccionarla, etc.

Una vez más, hemos de poner de manifiesto que los factores condicionantes pueden suprimir el rasgo creativo o, en todo caso, redireccionarlo convenientemente para favorecer determinada visión del mundo. Esto se haría con

el fin de lograr sujetos “normalizados”, incapaces de constituirse en una amenaza para la sociedad constituida; siendo por el contrario, agentes que sirven al sostenimiento de cierto *statu quo*.

Lo que dice Salazar nos lleva necesariamente a reflexionar en torno a la responsabilidad del que educa frente al educado, una responsabilidad que rebasa el acto mismo de educar y trasciende, desde la sociedad hacia la interacción sujeto-mundo, para luego regresar de la interacción hacia la sociedad, en tal proceso bidireccional la intencionalidad resulta ser fundamental para entender los modos, las circunstancias y los resultados.

Frente al acto en sí, que como ya dijimos implica una interacción doble: sujeto – sujeto, sujeto - mundo, cobra mayor interés el rol del educador⁴⁹, cuyo nivel de concientización llama la atención de la teoría pedagógica y, en este caso, de la filosofía, pues se constituye en un agente preservador de cultura. Pero, también en un agente gestor de cambios sociales, que no solo transforma estructuras, también propicia su destrucción. Por ello, se hace necesario que comprenda su protagónico rol, sus posibilidades, lo que se espera de él, y aquello de lo que en última instancia solo él es responsable: su propia formación, los niveles de exigencia que él mismo sea capaz de imponerse y el grado de compromiso que está dispuesto a ofrecer.

⁴⁹ Para evitar sesgos sobre esto último nos parece conveniente aclarar que por educador estamos entendiendo no solo al docente propiamente dicho, también a los padres o quienes hagan las veces de estos.

2.6. La educación se gesta en sociedad. Lo anterior pone en evidencia que el proceso educativo solo puede darse en la convivencia con otros. La educabilidad de los seres humanos implica la individualidad, pero también la comunidad, sin ambos espacios de acción no es posible sostener que se educa, aun cuando exista un propósito. El carácter social de la educación queda reafirmado. Dicho sea de paso, la interacción educador – educando presupone que este último no debe ser un receptor y retroproyector de lo que recibe de manera automática. La capacidad de reflexión, y las otras capacidades ya desarrolladas en el sujeto educando, unidas a un contexto que propicie la acción, nos conduce al reprocesamiento de lo que el educador le brinda. Al someter lo aprendido al juicio crítico se puede lograr la modificación, mejoramiento o rechazo de lo brindado. Al menos, así debiera ser en una sociedad que propicia el pensamiento crítico.

2.7. Adaptación y suscitación. ASB introduce dos nociones básicas, asociadas a la socialización educativa: la socialización adaptativa y la suscitadora. Esto lo lleva a establecer el tipo de socialización que se alentaba y aun se alienta en nuestro país. Que hoy se le llame normalización, no varía en nada el que se aluda directamente a un proceso de adaptación⁵⁰.

Las cuestiones de fondo giran en torno a las preguntas: ¿Qué o quiénes determinan los parámetros de dicha adaptación?, ¿cuál es el propósito perseguido para que la adaptación se lleve de determinadas formas y no de otras? Y, aún frente a la socialización educativa suscitadora, ¿por qué resulta inconveniente en sociedades como la nuestra? Tal parece, la preeminencia del rasgo adaptativo

⁵⁰ Utilizamos la expresión en presente porque sostenemos que ello no ha cambiado, por el contrario pueda que se haya exacerbado con los años y las particulares circunstancias.

responde a los mismos presupuestos que justifican la inconveniencia de la suscitación. Cuando Salazar expresa:

El individuo es incorporado a la vida social como agente de acción colectiva, cocreador de la comunidad, centro de dialécticas cuyos puntos extremos son la conformidad y la total rebeldía, la fe y la invención, la vida pasiva y la tensión de la novedad existencial. Si hay, según vemos, dos formas de socialización educativa, la más genuinamente humana –por contraste con la operación de la máquina y el animal– resulta la que provoca la renovación, el reacondicionamiento y la potenciación de los valores, las ideas y las actitudes aprendidas (Salazar, 1975, págs. 12-13).

Por ello, el vínculo evidente, aunque inferencial, entre educación suscitadora y actitud o pensamiento crítico⁵¹. Ambas tienden al mismo propósito: el cambio frente a lo establecido, en la medida que dicho cambio se justifica a sí mismo; es decir, no es una transformación obtusa, ciega, es más bien el resultado de un proceso de interacción y deliberación permanente que solo tiene lugar si en el sujeto existen las condiciones cognoscitivas y de sensibilidad, suficientes para innovar, transformar o rehacer lo establecido; un proceso que se alimenta de la realidad como estímulo, pero cuyo reordenamiento nace en el sujeto para re proyectarse a la realidad, considerando que el estímulo no necesariamente es un “algo”, sino un “alguien”⁵².

La “potenciación de los valores” que menciona Salazar no estaría exenta de la posibilidad de su reformulación plena⁵³, previo análisis; tampoco olvidemos

⁵¹ Como expresaba Karl Popper, respetado epistemólogo y filósofo: “sin crítica no hay cambio”.

⁵² Como es evidente ni Salazar ni nosotros nos oponemos a la famosa “revolución copernicana” de Kant, esbozada en el prólogo de la segunda edición de su monumental *Crítica de la razón pura*. Asumimos que el conocimiento no yace en los objetos sino en el sujeto cognoscente. Pero, en el caso particular de la educación el proceso se da en la interacción de sujetos. Por ello, afirmamos el vínculo como estímulo y consideramos necesario mencionar que el sujeto cognoscente puede poseer dominio sobre lo establecido y que gracias a lo que la educación es capaz de suscitar en él, puede valorar el estímulo y considerar alterarlo. Esto convierte a la educación en un mecanismo para la liberación, pero también puede reafirmarse como mecanismo de dominación.

⁵³ No deja de ser suscitadora la relectura de *Ecce homo* cuando, sin tapujos, Nietzsche se pregunta ¿La humanidad misma estaría en *décadence*? ¿Lo ha estado siempre?, luego examina el tema de los valores supremos como aquellos que están vinculados a dicha *décadence*. Véase Nietzsche (2014)

que dentro de la lógica de Salazar la Educación presupone un hecho bidireccional en el que el sujeto educador y el educando interactúan. Pero, incluso al interior de cada uno de los sujetos se da un proceso de innovación, un cambio teleológico; es decir, el sujeto es capaz de educarse a sí mismo. En todo este proceso está involucrado el componente de libertad, sin el cual no es posible entender la educación como un proceso propositivo, crítico y creativo.

Tal vez, en lo anterior vayamos más lejos que el propio Salazar; aunque en concordancia con la evaluación general de su obra, bien podríamos encontrar coincidencia, pues han estado los marcos valorativos gobernados por las creencias religiosas y en más de una ocasión se han instrumentalizado para adaptar al hombre con mayor facilidad a cierto tipo de socialización, muy distante de un cambio real. En todo caso, la potenciación debe implicar la posibilidad de un cambio más profundo que incluya repensar los valores que imperan, en la medida que pueden haber sido impuestos por quienes ejercen dominio⁵⁴. De no ser así, el “elemento cardinal de libertad” estaría ausente; sin él, el hecho educacional no sería posible, no al menos en los términos planteados por Salazar.

Esto crea las condiciones para analizar el fenómeno educativo desde una perspectiva moral, pero al hacerlo tendríamos que trascender varias nociones y aclarar muchos conceptos. En principio, asumir la Educación en su sentido más amplio, aquel que incorpora la familia, la escuela y la sociedad, en torno a un

⁵⁴ Aquí otro punto de cercanía con la filosofía marxista, en la medida que también Salazar asume que los valores son impuestos por la clase que ejerce dominio en la sociedad. Esto condiciona las categorías morales en lo concreto de la acción, pero también como deseo o utopía. Vale aclarar también que consideramos la posibilidad de clase social no desde la vertiente del marxismo clásico, sino más bien como un proceso. Véase Thompson (1989).

sujeto que está involucrado en un contexto movable, dinámico. Sin embargo, esto de momento, nos alejaría de Salazar.

2.8. “El modo aberrante de educar”. Así denomina Salazar a la promoción de cambios que disminuyan o perjudiquen al individuo; es decir, lo alienen. Salazar Bondy asume a plenitud el concepto kantiano de la educación como “humanización del hombre”, que es reafirmada en *Contestación a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?*, en la que se remarca la necesidad de un pensamiento autónomo, propio, genuino, emancipado de la tutoría de padres, libros, maestros, Estado, etc. todo aquello que Salazar sintetiza en “no alienado”.

La tentación a extrapolar el concepto que tanto Salazar como Kant manejan, nos lleva a plantearnos cuestiones en torno a las esferas de dominio y acción, involucradas en el proceso educacional: sociedad, familia y escuela. Si la reflexión se lleva a un plano más profundo determinaríamos que la sociedad parece enervar un marcado interés por la antieducación del individuo, lo que se explicaría, en parte, por un sobresaliente afán comercial.

La cosificación del hombre representa, para quienes ejercen control sobre las variables del capital, la posibilidad de expandir su rango de influencia y multiplicar sus ganancias. En tales términos, un sujeto educado según el modelo propuesto por Salazar no es adecuado, pues la crítica no concuerda con las necesidades de un mercado que exagera el consumo irracional; una educación, según el modelo consumista, como proceso, dista mucho de ser genuinamente humana.

En este punto, Salazar nos empuja a establecer un escenario en tensión evidente. Por un lado, la escuela con propósitos sistemáticos y teleológicos que, en apariencia, responden al sentido puro de la Educación; por otro lado, la sociedad con propósitos abiertamente *deseducadores*. Ambos confrontados a la pretensión de anular los mensajes mutuos. Hay dos elementos centrales que deben considerarse en un proceso educacional efectivo, efectivo no en términos del mercado sino en la pretensión más humana del acto: la creatividad y el diálogo. La escuela y el entorno familiar deben proveer las condiciones mínimas para que el sujeto logre autonomía:

La desalienación íntima y la desalienación social se condicionan, pues, estrechamente la una a la otra, como la creación personal y la creación colectiva. El diálogo es el medio privilegiado de esta creación, porque desubjetiva sin cosificar, porque es una colaboración para el estar despierto y para la autonomía recíproca, porque es inagotable como la espontaneidad del espíritu y los valores hacia los que apunta (Perroux, 1970, pág. 99).

El pensamiento del economista francés, muy próximo a Merleau-Ponty, coincide con el de Salazar⁵⁵ y nos permite comprender mejor el vínculo escuela - familia, pues ambos espacios son educacionales. Bajo tal premisa, nunca está de más cuestionar el rol familiar hoy en día: ¿educa o deseduca? La pregunta puede responderse desde dos planos: el ideal y el real.

En el ideal la respuesta es más que obvia, pero en el real no queda muy claro el papel que desempeña, por el tipo de familias disfuncionales que pululan en realidades como la nuestra y por las evidentes limitaciones económicas, cognoscitivas, afectivas y culturales de las que adolecen los núcleos familiares. “La educación, puede decirse, es por esencia beneficiadora; es imposible como

⁵⁵ No solo porque fue el propio Salazar Bondy quien tradujo el texto de Perroux, sino porque durante su estadía en París recibió gran influjo de sus ideas.

malformación, como acción ordenada a la anulación del hombre”. (Salazar, 1975, pág. 13)

Cuando Salazar reflexionó en torno a la educabilidad del peruano, y analizó la historia del proceso, tuvo que haber notado que lo que se llevaba a cabo en nuestro país, para las inmensas mayorías, no era “Educación”, de otro modo, no habría comprometido su vida, talento y prestigio con la causa de un gobierno de facto, dictatorial.

En su análisis, la familia no pudo estar exenta. Sin embargo, con el transcurrir de los años la situación de esta última ha empeorado, el espacio de diálogo y creatividad, propicios para la liberación del sujeto, se ha difuminado. El modelo de producción privilegia y recompensa el mérito productivo del individuo, a mayor producción personal, mayor mérito tendrá (aunque no necesariamente recompensa). Pero, ese tiempo que el sujeto invierte para producir más ¿A quién se lo está quitando?

El modelo está diseñado para debilitar los espacios educacionales y como tal, la familia paga las consecuencias del “progreso” actual. Los elevados índices de violencia, criminalidad y deshumanización tienen relación directa con el modo de estructuración familiar, su crisis educacional es la crisis de la sociedad en su conjunto.

Un espacio familiar colapsado o eclipsado por el modelo de exacerbación individualista o de producción sostenida, a ritmos de deshumanización, es un

espacio para ese tipo de educación que Salazar denomina “aberrante”. Esto se hace extensivo al docente, pues como ser humano también está inserto en una dinámica familiar y también debe sostener su propia crisis que, por definición, no dista de la de otros⁵⁶.

2.9. No hay educación sin intención. Esto se da sobre un marco axiológico que es inherente al concepto mismo de educación. En otras palabras, no puede pensarse en educar sin hacer referencia a un marco de valores que se estiman como deseables, por encima de otros. Sin embargo, Salazar no especifica en “La educación del hombre nuevo” si este “fondo de valores perseguidos” son aquellos que la sociedad ya presupone como establecidos, o son más bien el resultado de la interacción del sujeto con su medio y con otros sujetos.

Una interacción que tiene como rasgo distintivo la creatividad, la innovación y la criticidad; de ser así, incluso ese fondo de valores perseguidos tendría que ser discutido y definido o redefinido cada cierto tiempo, prefijando un conjunto de valores deseables socialmente, al menos ello de manera temporal hasta que el sujeto sea capaz de alcanzar la madurez mental que exige un pensamiento crítico, en todo rigor, y con ello la posibilidad de redefinir su propio marco axiológico, en concordancia con el marco general o en discrepancia con el

⁵⁶ Llama la atención que lejos de enfocar el problema sistémico se busquen paliativos y con ellos se postule la marcha de soluciones “definitivas”. Las capacitaciones docentes y otras medidas sirven de poco desengarzadas de las otras problemáticas anexas al fenómeno educacional, como por ejemplo la crisis de la familia, e incluso pueden terminar siendo contraproducentes, toda vez que dichas capacitaciones proveen mejores habilidades operacionales en los docentes, pero el tiempo en que se realizan es tiempo que le quitan a su dinámica familiar, descuidando su rol formativo en su núcleo de influencia más directo. Solo preguntemos si los docentes utilizan tiempo adicional al laboral para capacitarse o es que dicha capacitación está incluida en su jornada de trabajo diario. Nuevamente, insistimos en la pregunta: ¿el tiempo que se le dedica a estas actividades adicionales a quién se lo están quitando? Muchas de estas políticas educacionales consolidan la crisis de la familia.

mismo. Con esto último se asegura la posibilidad de innovar los marcos valorativos.

Sin duda, el punto anterior evidencia la natural tensión entre una educación adaptativa y una suscitadora ¿Hasta qué punto debe promoverse la primera para no afectar el desarrollo natural de la segunda? Y ¿En qué medida las generaciones mayores están dispuestas a correr el riesgo de formar generaciones de recambio provistas de un agudo sentido crítico y un irrefrenable deseo de innovación que amenace no solo su estatus, sino también el modo como han ordenado la realidad para sí mismos?

Otra de las cuestiones a tratar tiene que ver con los límites que debe autoimponerse la generación en control de la sociedad para determinar el contenido y los valores que son más adecuados para el sujeto educable ¿Bajo qué supuestos se decide lo que es mejor para quienes no están en posición de ejercer un juicio crítico o valorativo sobre lo que se hace con ellos, ya sea que se le llame o no “educación”?

Tal parece Salazar no resuelve a plenitud el problema de los límites entre las esferas de dominio social, familiar y escolar, y más bien da la impresión de que asume el acto de educar como uno solo, continuo y positivo en sí mismo. De ser así, lo anterior involucra a la educación no sistémica, pues el denominado maestro es también el padre o la madre, o quien haga sus veces. Hay que notar

también que el educar presupone de por sí un proceso complejo, en términos de Morin⁵⁷.

El propio Salazar establece:

Pero, con esto se ha operado un desdoblamiento y una sustitución de sujetos que no puede pasarse por alto. Ya no sería el bien del educando sino el de otro el que interesaría; ya que el educador no promovería conductas del educando que son adecuadas a él sino conductas que se valorizan en relación con terceras instancias (Salazar, 1975, pág. 14)

Siendo así, la Educación implica un entramado solidario en el que cada nodo representa un estímulo educacional, un punto de partida para reeducar, educarse a sí mismo y a los demás; en tal sentido, incluso el propio educador es pasible de ser educado o reeducado. Si se sigue este razonamiento tendríamos que reconocer que cada relación con un tercero es una implicancia notable: un silogismo hipotético⁵⁸ educacional. Esto enriquece el proceso, pero también lo coloca frente a posibilidad de sufrir distorsiones en sus propósitos, manipulación, etc. formas aberrantes de educar, lo que es advertido por el propio Salazar y que a nuestro parecer es una consecuencia clara de la complejidad inherente del *factum* educacional.

2.10. La educabilidad, el otro y la dominación. En definitiva, la condición de educabilidad es un rasgo de la condición humana; en tanto tal, se le considera exclusivo de nuestra especie. Dado que, los dos elementos propositivos esenciales que se desprenden del acto educativo: perpetuación de la cultura y renovación de la misma, en un marco valorativo que propende al beneficio de la especie, solo pueden darse entre y para humanos.

⁵⁷ Se sugiere revisar los trabajos de Morín, en torno a la educación (Morín, Ciurana & Motta, 2002)

⁵⁸ $[(A \rightarrow B) \text{ y } (B \rightarrow C)] \rightarrow (A \rightarrow C)$

Es evidente que Salazar introduce cuestiones éticas de fondo, pues no es el sujeto educable el que define el propósito educacional. Además, ¿quién y bajo qué parámetros valorativos, determina lo que puede o no beneficiar al hombre? Sobre todo si se tiene en cuenta que las sociedades establecidas han tejido estructuras de dominio que tienden a copar, diseñar y aplicar diversos mecanismos de control, entre ellos: la educación misma.

Adicionalmente a esto, la sola postulación de la educación, insoslayablemente provista de un *telos*, abre otro debate: el de la otredad. Es el reconocimiento del otro lo que cobra importancia, pues si bien en una misma racionalidad la *dominación* y sus mecanismos de control, contribuyen, en parte, con la modelación del tipo de sociedad que emerge, es la dinámica de interrelación entre individuos la que aporta otro tanto en dicha configuración y reconfiguración social.

En ambos casos, el componente educacional es evidente, lo que varían son los espacios en que la educabilidad del sujeto es aprovechada, así como las instancias que concretan tal aprovechamiento. Esta interrelación al interior de las distintas racionalidades, que se han sucedido a lo largo de nuestro pasado reciente, estuvo determinada por el modo cómo percibimos nuestro entorno, por el cómo nos asumimos frente a los demás.

La educabilidad del sujeto, el propósito que carga y dota de sentido el quehacer educacional y, lo que es peor, la manipulación que puede hacerse de tal propósito, nos coloca frente a la posibilidad de establecer una sociedad

normalizada en la que el dominio o la dominación del otro se concreta a través de mecanismos de control, como las leyes y la educación. Abandonada la idealidad del concepto, Salazar abre también la posibilidad de entender la relación educativa como una relación para la dominación. Cuando nos referimos a dominio, dominador y dominado estamos usando el marco conceptual de Augusto Salazar Bondy y F. Hegel; respectivamente,

Salazar:

Voy a usar la palabra “dominación” significando una relación entre dos instancias, que pueden ser personas, o clases o países, relación tal que A domina B, tiene el poder de decisión sobre lo que es fundamental respecto a B. B, que es el dominado, sufre como resultado una depresión, una falta de posibilidades de desarrollo, una limitación, es decir, todo lo que se puede considerar como defectivo porque el dominador lo subyuga en cuanto tiene la capacidad de decidir siempre por él. Están en una relación tal que son dependientes el uno del otro en el sentido de que están trabajando juntos, viviendo juntos, compartiendo determinadas tareas vitales juntos, pero en la cual uno domina al otro. (Salazar, 1985, pág. 85)

Hegel:

En esta experiencia resulta para la autoconciencia que la vida es para ella algo tan esencial como la pura autoconciencia. En la autoconciencia inmediata, el simple yo es el objeto absoluto, pero que es para nosotros o en sí la mediación absoluta y que tiene como momento esencial la independencia subsistente. La disolución de aquella unidad simple es el resultado de la primera experiencia; mediante ella, se ponen una autoconciencia pura y una conciencia, que no es puramente para sí sino para otra [...] Ambos momentos son esenciales; pero, como son, al comienzo, desiguales y opuestos y su reflexión en la unidad no se ha logrado aún, tenemos que estos dos momentos son como dos figuras contrapuestas de la conciencia: una es la conciencia independiente, cuya esencia es la vida o el ser para otro; la primera es el *señor*, la segunda el *siervo*. (Hegel, 1994, pág. 115-117)

Muchos educadores no son conscientes del rol que desempeñan en una dinámica de dominio, ya sea por aculturación o alienación. La adaptación o normalización promovida por este tipo de educación tiende a la desintegración y la permutación de los marcos axiológicos.

La implantación de sistemas de poder y de relaciones internacionales de dependencia que conllevan la sujeción de la vida a otros países o grupos nacionales; [la dominación] primera y la fundamental es la económica, o sea la dominación de los recursos y medios de producción (Salazar, 1985, pág. 31)

Los educadores son también agentes económicos, pues preparan a las juventudes, las normalizan para insertarse en una dinámica de consumo y producción, donde se exagera la alienación y la negación de la condición humana, en casos extremos. Ahora bien, regresando al docente, estos pueden sentirse tan inmersos en la racionalidad establecida que su actuación puede ser de tenaz defensa del modelo, usando las aulas como tribunas para la consolidación del discurso normalizador, aquel que persigue formar personas sujetas a un modo de entender la vida para, desde dicha racionalidad, ensayar políticas de inclusión; incluir bajo tales circunstancias termina, en mucho, siendo negación de lo otro, negación de lo diferente.

Existe la posibilidad de que el dominado no sea consciente de ser dominado, pese a que reúne todas las características y asume todos los comportamientos; en algunos casos, podríamos decir lo mismo de los dominadores, sobre todo porque son escalones medios donde representan ambos papeles dualmente, bajo determinadas circunstancias se someten y bajo otras someten a alguien más. Allí es precisamente donde entran a tallar los discursos, como reguladores de la convivencia, como mecanismos de control social.

De otro lado, hablar de dominación nos lleva inevitablemente a tratar el problema del reconocimiento del otro; en ese sentido, mencionaremos que aquellos a los que llamamos *otros* somos nosotros mismos en posición distinta—como ya lo señalamos en la introducción—, pudiendo juzgarse este reconocimiento de la otredad siempre que se asuman, como referentes, ciertos puntos fijos como por ejemplo: trabajo, estudio, dinero, prestigio social,

exposición pública, fama, marginación, etc. A lo largo de nuestras historias comunes podemos haber pasado de una vertiente a otra, sin ser plenamente conscientes de ello. Hemos sido unos y también otros en una dinámica de reconocimiento y negación que no siempre nos ubica en la que, socialmente, podría calificarse como la mejor de las posiciones.

El proceso educacional es también un proceso de reconocimiento y autorreconocimiento; en la medida que la Educación logre desarrollar habilidades operacionales coherentes con los propósitos, sean estos superiores o aberrantes, es que se podrá hablar de un proceso de reconocimiento o negación. Pero, esos son los riesgos inherentes del acto educativo, en ello también radica su potencialidad liberadora.

A manera de resumen preliminar podemos afirmar que Salazar explora el fundamento y sentido de la educación, desde una perspectiva evidentemente kantiana. Al fijar el acto Educativo como eminentemente humano delimita las condiciones y problemáticas en que surge el mismo. Sin embargo, la particularidad del quehacer educacional es también una puerta abierta a la dominación y normalización; entendida la educación bajo tales presupuestos como una forma aberrante de sí misma.

La tensión entre el sentido de liberación y perpetuación es una constante con la que el educador y el educando deben lidiar en pos de un equilibrio que permita el beneficio, en términos axiológicos, pues lo contrario puede presuponer la destrucción de lo que llamamos sociedad e individuo. El asumir el imperativo categórico de ver al hombre siempre como un fin en sí mismo y nunca como un medio presupone el rechazo

enérgico a la cosificación, cuyo remedio subyace en la personalización, “podrá decirse también, con pleno sentido, que la genuina educación, en tanto que humanizadora, es *personalización*, es afirmación y enriquecimiento de lo más propio y original de todo el hombre y de todo hombre” (Salazar, 1975, pág. 16). Además, nuestro autor reconoce que el sujeto como tal no fija los propósitos cuando posee la condición de educando, aun cuando puede alterarlos positivamente, gracias al rasgo creativo que subsiste en todo proceso educacional. Esto último solo puede darse a través de una educación que suscite; es decir, que desarrolle pensamiento crítico, como un germen para el cambio de lo ya establecido.

Si extrapoláramos e intentáramos reconocer esos rasgos, propios del acto educativo, en nuestra realidad tendríamos, necesariamente, que empezar por responder a la pregunta ¿Qué tanto se ha alejado la praxis educativa de su concepto genuino? Y, ¿quién y para qué educa? Sin respuestas a estas preguntas no se pueden establecer los límites de la responsabilidad de cada uno de los actores involucrados, ¿hasta qué punto Salazar está hablando a los maestros?, ¿hasta qué punto lo está haciendo a los padres? ¿En qué medida alude a la sociedad en su conjunto? Intentar respuestas exige comprometernos con la crítica que puede leerse entrelineas en la obra de Salazar, crítica al sistema educativo que por décadas ha tenido preeminencia en el Perú y que, salvo una muy breve pausa (la de la reforma de la década de 1970), aún parece imperar hoy.

CAPÍTULO III

TRES PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN

Sin perder de vista las reflexiones del propio Salazar, asumimos la metareflexión sobre el proceso educacional como presupuesto de las tres perspectivas para el análisis que propusiera el mismo Salazar: formación del hombre por el hombre, mecanismo de socialización y como producto de una comunidad histórico – cultural determinada. Finalmente, cohesionaremos estas tres perspectivas con un apartado intitulado: Mecanismos de control e instrumentalización de dominio.

Sin embargo, nos parece oportuno recoger lo planteado en el marco teórico con respecto a dos libros de marcada influencia en la presente tesis, el texto de Piscoya (1993), y el de Rivera (1988): Educación, dominación y tecnología educativa. En relación a este último, mencionaremos que tanto él como nosotros coincidimos en asumir la educación como esencialmente una tecnología a la que se pueden anexar los marcos teleológicos que orienten su quehacer.

Un punto de divergencia podría encontrarse en el hecho de que Rivera asume la realidad educacional como una totalidad sistémica a la que se pueden oponer otras

corrientes como la que él mismo propone: la tecnología popular autogestionaria; sin embargo, y en mayor coincidencia con Chomsky, dentro de una misma realidad social pueden convivir distintos modos de educar, por ende, aun cuando la tecnología educativa puede ser la misma, el *telos* que se le impone genera un cambio profundo en los resultados, las élites no son educadas bajo el mismo propósito, se requieren los reproductores de dominio, dominadores y dominados al mismo tiempo. Como en todo estrato social, estos necesitan pensar y en gran medida terminan tomando conciencia de su situación, pero las recompensas que el sistema ofrece y el ideal de vida que comparten los induce a asumirse en la “senda correcta”, normalizados según los propósitos ya establecidos.

De otro lado, se desprende que Rivera coincide con Salazar Bondy, en buena parte como reflejo de la influencia de Marx, en la apuesta por el peso central de la economía y lo propicio del tiempo histórico en el que el cambio es posible, de otro modo no hubiera Salazar apostado por apoyar al gobierno militar. El proyecto de reforma que él plantea, junto a otros, *el hombre nuevo* no nace de la nueva educación para cambiar la sociedad, es de hecho un hombre nuevo para una sociedad nueva, para un nuevo orden económico, para nuevas relaciones de producción. La reforma de Salazar no es el maquillaje de la Superestructura, es la educación del cambio, en otro contexto sociopolítico la búsqueda de su realización hubiera sido imposible.

La influencia de los medios de comunicación masiva, si bien es de gran importancia, no es uniforme en todos los medios sociales, las personas que gozan de mayores ingresos económicos tienen a su alcance toda clase de periódicos y revistas [hoy reemplazaríamos ello por la idea de la televisión por cable o pagada] radio, televisión, cine, teatro. En el otro extremo, las personas del campo participan mucho menos de esta influencia. (Rivera, 1988, pág. 37)

Hay un efecto claro de la superficialidad con que se nos venden los propósitos del vivir y tiene que ver con los ideales capitalistas, la exacerbación del trabajo, mal pagado por lo general, y la percepción de que nunca hay tiempo. Hoy las limitaciones al acceso de conocimiento relevante son menores, pero las personas no acceden, al margen de las circunstancias geográficas, no lo hacen porque están convencidas que no es lo realmente importante. Además, la televisión, el internet y las redes sociales suplen la necesidad de inmediatez en la información, suprimiendo el valor reflexivo del teatro u otros medios masivos de comunicación, sumémoslo a la mediocridad de las producciones para cine y televisión y tendremos el recetario completo para la dominación.

“Cada sistema educativo transmite o inculca el sistema de valores propios o pertenecientes a la sociedad a la que pertenece” (Rivera, 1988, pág. 38) esta afirmación, préstamo reflexivo de Marx con la que coincide también Durkheim (2002), nos parece también pertinente, pues pone en evidencia la imposibilidad de construir un sistema educativo axiológicamente neutro u objetivo, tal cosa es imposible. Por ello, la importancia de no dejar fuera del debate lo referente al marco axiológico, si como coinciden los estudios del tema: la educación, como tecnología o no, transmite o refleja los valores que una determinada sociedad privilegia para su tiempo histórico y de acuerdo al tipo de individuo que busca forjar, entonces termina siendo crucial revisar qué se postulan como valores privilegiados por el orden establecido.⁵⁹ En ese sentido, hablar de valores exige examinar lo que hay detrás de cada propuesta, dado que en gran parte inciden en la formación de distintos tipos de ciudadanos.

⁵⁹ Queda claro que si bien Durkheim no afirma que sea una tecnología tampoco afirma que sea ciencia o arte, se desprende de su lectura que bien podría ser definida como un conjunto de técnicas próximas a lo científico, pero al margen de las prerrogativas de la ciencia.

El aporte de Luis Piscoya ya había sido reseñado, en el marco teórico y ha servido para redefinir la naturaleza misma del quehacer educacional, tanto como el rol del docente. Este punto sin duda es de suma resistencia, es imposible negar el rasgo instrumentalizador al que nos lleva el planteamiento de pedagogía por tecnología educativa tal vez, en términos más generales, el propio Salazar se percata de ello cuando habla del rasgo adaptativo del educar, pues esta adaptación para ser efectiva requiere de un conjunto de pautas, procedimientos, estrategias, técnicas y métodos que permitan pasar de un estado A en el sujeto a un estado B, cualitativamente superior.

Lo afirmado en el párrafo anterior, se quiera o no, reduce la labor del docente, pues pasa de ser un profesional a convertirse en un técnico o tecnólogo. Si bien es cierto que este redimensionar su rol lo liberaría de las responsabilidades de tener que meditar los propósitos educacionales o plantearse como signo de su quehacer la pertinencia de soliviantar cambios y ejercer la transformación radical de su contexto a través del discurso y la acción, también es cierto, bajo esa misma lógica, que aquello que la sociedad espera de él termina girando en torno a su saber hacer y no tanto a su saber pensar. Esto último solo despertaría el acuerdo parcial de Salazar, pues para él al educador le está reservada la tarea de ser también un gestor de cambios. Aunque simpatizamos con nuestro filósofo no podemos negar que estos gestores serían la excepción y no la regla.

De otro lado, lo postulado por Piscoya, con lo que también coincide Rivera Palomino, está en concordancia con toda una tendencia latinoamericana, la de llamar tecnología educativa a la pedagogía. En ese sentido, el debate epistemológico se abrió e invitó a replantear las conceptualizaciones de lo que es educar, para Rivera por ejemplo:

[El] “fenómeno educativo” podemos entenderlo como una totalidad estructural e histórica compuesta tanto por elementos intencionales, normativas, doctrinas que expresan lo que

podemos llamar el deber ser de la educación, como por elementos reales, por hechos, procesos sociales e históricos. En otras palabras, la realidad educativa es una sola y en ella cabe distinguir elementos teóricos, doctrinarios como elementos fácticos o prácticos. (Rivera, 1988, pág. 87)

En efecto, también creemos en ello sobre todo porque lo afirmado no contraviene el sentido contextualizado que le concede el propio Salazar y porque además existe cierto consenso en afirmar que no es la educación o el fenómeno educativo el que se autoimpone las justificaciones de por qué se persigue un determinado tipo de ciudadano y no otro. Recordemos que para Piscoya son las otras disciplinas las que deben preocuparse de ello. Evidentemente, la idealidad en la que está pensando el profesor Piscoya colisiona con una realidad en la que son los medios los que ideologizan de manera no formal aquellos vacíos de justificación que la educación formal pudiera dejar, volviendo en obvio lo que de por sí no lo es, al punto que se vuelva hasta *tonto* preguntar por ello. Tampoco son los educadores los que imponen el propósito del educar, son instrumentos para la realización del ideal social, un ideal que subsumen como suyo, que expresan y defienden como suyo, algo a lo que hoy se le llama “compromiso vocacional del maestro”.

3.1. Como formación del hombre por el hombre

Salazar busca reafirmar el rasgo esencial de la condición humana, pero introduce variables que pueden ser abordadas desde la ética, como el *por qué* se educa de un modo y no de otro. Esto último no debe entenderse como un saber procedimental, pues de ser así estaríamos ensayando una pregunta didáctica, tiene que ver con el marco que justifica la acción educativa, por un lado, y con aquello que determina que una acción sea deseable por ser valorativamente buena o no, o moralmente superior. Si bien todo acto educativo debe darse en un marco axiológico que beneficie al hombre, también es cierto que la determinación de lo

“beneficioso” y del propio marco axiológico no escapa a la subjetividad del que piensa y aplica ambos conceptos, y sus respectivas estructuraciones.

En tal proceso, intervienen una serie de variables que pueden condicionar o determinar lo que se entiende por uno y otro enunciado. Así por ejemplo, para un religioso lo “beneficioso” y “axiológico” no escapa a su propio modo de ordenar el mundo para sí. Modo de categorización que será distinta a la de un comunista o pragmático.

Las coincidencias pueden darse en el plano de la manipulación nominal del concepto, pero el fondo mismo de la comprensión conceptual dista de ser semejante. Esto pone en evidencia una seria problemática a nivel discursivo⁶⁰, dado que los agentes pueden creer que están aludiendo semejantemente a los mismos conceptos y sus significaciones, pero en el fondo están proveyendo comprensiones distintas a los otros agentes que las usan.

Por ende, están induciendo o determinando conductas específicas distintas, bajo un supuesto mismo marco conceptual, lo que puede derivar en rupturas valorativas sobre lo que se hace y el fundamento de *por qué* se hace. La importancia de esta asociación: discurso – acción, puede determinar el tipo de educación en la que se piensa, la que se promueve y la que se ejecuta.

⁶⁰ Nos parece oportuno ratificar el concepto de discurso que manejamos en el presente trabajo como complejo de signos que pueden tener diversos modos de significación y ser usados con diversos propósitos. Así, según su uso el discurso puede ser informativo, valorativo incitativo y sistémico. Véase Mora (2008).

Hannah Arendt en torno a esto, como ya mencionamos⁶¹, considera una interrelación inevitable entre acción y discurso, y en relación a ello el doble carácter distintivo de la pluralidad humana: la igualdad y la distinción. En efecto, se requiere reconocernos iguales para manipular las mismas categorías ordenadoras (discursivas en esencia) que hagan posible educar, aunque desde la visión de Arendt, hacer política. Al mismo tiempo, no puede dejarse de lado que somos distintos, no solo como hecho, también como reivindicación sostenida en el tiempo. Así se garantiza el cambio, la novedad, lo que innova y además introduce la necesidad de la acción para no ser simples seres normalizados desde el lenguaje común.

Dado que, la problemática educativa tiende a poner en evidencia la disociación discurso – acción, a lo que podríamos sumarle la “intención”; desde la perspectiva de Salazar, una relectura del texto de Arendt nos permite asociarla con los dos rasgos educacionales de los que habla el peruano: adaptación y suscitación. La adaptación solo es posible en el marco de la pluralidad humana, específicamente si se recurre como sustento a la presunción de reconocernos iguales entre distintos, de otro modo no tendría sentido adaptarnos a esos distintos si fueran únicamente iguales. Esto hace posible perennizar rasgos socioculturales que sustenten un proyecto o utopía de sociedad, país, nación, etc., “lo ya dado” es el mundo ordenado por el hombre para sí, un mundo heredable para los que están por venir; en ese sentido, la adaptación como rasgo educacional de nuestra especie es fundamental.

⁶¹ Página 14 de esta tesis.

De otro modo, la diferenciación a la que alude Arendt es la puerta abierta para la particularidad creativa única e irrepetible como potencialidad humana, vinculada a la suscitación de Salazar Bondy. Si dentro de su particularidad el agente no pudiera crear, limitaría la acción a reproducir “lo ya dado”, terminaría arrojado a un mundo determinado desde antes de nacer y sobre el que nada puede hacer fuera de lo ya previsto, una vida de ese tipo no merecería ser vivida, como genuinamente humana. La educación promueve la renovación, porque ello permite sostener nuestra condición de humanidad y ello solo puede darse entre distintos.

Arendt ahonda en el asunto:

Por otra parte, una vida sin acción ni discurso [...] está literalmente muerta para el mundo; ha dejado de ser una vida humana porque ya no la viven los hombres.

Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionada por ellos. (Arendt, 1993, págs. 200-201)

Es curioso, pero aquello que Arendt evita signar como articuladores, es decir como mecanismos que engarzan procesos, tales como la labor, el trabajo y la convivencia; sí pueden signarse a la educación. En efecto, el rasgo de educabilidad del ser humano permite recurrir a estos engarces para reproducir labor, planificar y ejecutar el trabajo y asegurar la convivencia armoniosa. Además, es precisamente en el quehacer educativo que acción y discurso se vinculaban alrededor de un *telos* sustentador. En cualquiera de los escenarios tales posibilidades son solo humanas.

3.1.1. El plano axiológico

Ahora bien, aludir a la “formación” del sujeto, nos remite necesariamente al plano axiológico. Si se piensa en la problemática educacional desde la perspectiva valorativa, la asociación – disociación: discurso - acción – intención, es latente.

El marco axiológico puede remitirnos a una realidad discursiva que expresa un proyecto de humanidad deshumanizada, como también puede expresar la pretensión de configurar sujetos capaces de imponerse su propio marco axiológico, bajo la comprensión del viejo lema ilustrado: “*Sapere aude*”, con el riesgo también latente de imponérselo a otros. Estos riesgos inherentes a la educación, su intencionalidad y marco axiológico, nos introducen en problemáticas referidas a la libertad como un estado de posibilidad, no solo deseable sino además alcanzable.

Pero, hay otra perspectiva que la crítica de la educación saca a luz y que cambia el sentido de la educación como fenómeno social. Transferir valores y nociones, recibirlos y mantenerlos, llevar del pasado al futuro la fisonomía de la sociedad no es frecuentemente otra cosa que perennizar ideas e instituciones superadas y salvaguardar una forma de vida decaída. La educación resulta ser así un mecanismo de conservación puesto en juego por el grupo dominante para preservarse. Si un análisis más penetrante del grupo distingue en él líneas de poder y oposición de intereses, entonces resulta ser la educación no sólo un medio por el cual el grupo, globalmente considerado, se afirma y se defiende, sino un mecanismo de mantenimiento de un particular orden establecido al interior de los dominadores, en beneficio de un sector específico de estos. Siendo así, el sujeto resulta no integrado al grupo, entendido como una comunidad universal cohesionada en todos sus componentes, sino adaptado a un estado de cosas que es el real, pero no necesariamente el más justo o el más positivo desde el punto de vista del porvenir humano. (Salazar, 1975, págs. 20-21).

Ello siempre que se decida repensar también la idea de progreso y bajo qué racionalidad pueden establecerse las estrategias educacionales para que dicho “progreso” sea posible. He ahí la problemática de la que

algo hemos comentado, ese análisis que hace Salazar alcanza también al marco axiológico. Si la educación lleva el pasado al futuro, lo que incluye las formas sociales ya superadas, para salvar una forma de organización decaída o en decadencia, entonces el marco axiológico que sirve de fondo a dicha sociedad también puede ser decadente; quizás no en el mismo grado, pero no es posible que se mantenga incólume, dado que entre el marco axiológico (MA) y la praxis vivencial hay un nexo de complementariedad.

El MA dota de sentido y pretensión a la acción, sustenta el discurso y es el referente comparativo. Quizás el único marco axiológico que se ha promovido sostenidamente a lo largo de los años, en países como el Perú, es aquel que emana del sentido religioso organizado; precisamente, dicho marco axiológico no promueve las libertades de las que habla Salazar, tampoco las cualidades críticas de un individuo educado o humanizado en los términos ya destacados.

El espacio cedido por Estados, gobiernos o personajes laicos ha permitido que, al hablar de valores educacionales, se inserten valores religiosos como ordenadores de la vida personal, pública e incluso íntima. Es común por ejemplo, que se asocie formación con religiosidad.

3.1.2. El contenido educacional, algunos casos.

El marco axiológico no puede ser objetivo, dado que sirve de soporte al quehacer del hombre, y dentro de tales quehaceres el

educacional, comparte con él la necesidad de un *telos* prefijado. No hay educación objetiva, por ende, los marcos axiológicos tampoco pueden serlo, pues expresan un ser deseable, deontológicamente reflexionado. Sin embargo, los Estados a través de sus administradores temporales, los gobiernos, han considerado que el marco axiológico educativo debe ser el civismo⁶² o la religión. En ambos casos la carga propagandística es evidente y coherente con el propósito de sus promotores.

Adicionalmente a lo anterior, no hay que perder de vista dos cuestiones: el que este marco axiológico educativo este basado, en parte, en lo que Hobsbawm denomina: “la tradición inventada”, y que repose sobre propensiones subjetivas; ambos elementos le han permitido a una determinada visión cultural imponer su propia narración histórica y sobre ella erigir un proyecto de cohesión sociopolítica. En relación a la primera cuestión:

La “tradición inventada” implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado. [...] Las revoluciones y los “movimientos progresistas” que rompen con lo anterior, por definición, tienen su propio pasado apropiado, a pesar de que éste quede interrumpido en una fecha concreta [...] Sin embargo, en la medida en que existe referencia a un pasado histórico, la peculiaridad de las “tradiciones inventadas” es que su

⁶² Civismo entendido como exacerbación de un sentimiento nacional tendente al chauvinismo, en el que algunos hombres, y aún menos mujeres, han sido elevados a la categoría de héroes, aun cuando sobre muchos de ellos no existe una ponderación crítico-histórica capaz de dimensionarlos en justa medida. Por ejemplo, figuras como Hipólito Unanue, Simón Bolívar o Sucre son polémicas; se sugiere revisar las investigaciones históricas de Morote (2003) o su análisis sobre la figura y acciones de Bolívar (2007). Mientras otros como Alfonso Ugarte han visto convertir la metáfora de su sacrificio en hechos de evidencia ecuménica, sin mayor sustento que la imaginación del diario pierolista *La Patria*, lo que salta a la vista con tan solo hacer un simple análisis historiográfico comparativo, entre lo que refiere el parte firmado por Roque Sáenz Peña (Paz Soldán, 1979), lo que afirma Basadre en relación a los hechos (Basadre, 1969) y lo que sentencia el rigor actual (Del Campo, 2002). Esta distorsión o “acomodación” del discurso histórico y su uso educacional son propagandísticos.

continuidad con éste es en gran medida ficticia (Hobsbawm, 2002, pág. 8)

La tarea de difundir esta tradición inventada recae en la educación, en el sujeto que educa; es a través del educador que adquiere sentido como programa, como estrategia, como pretensión. La revisión de nuestra historia, aparentemente común, lo pondría en evidencia ¿Hasta qué punto puede ser responsable el educador de esta invención de la tradición? Tendremos que admitir que es discutible; sin embargo, el reforzamiento y la expansión que se asume como consolidación discursiva aborda una conceptualización más amplia del acto educativo, incorporando a la familia y a la sociedad en su conjunto.

Recordemos las propensiones subjetivas sobre las que nos advierte Alan Knight⁶³, las alteraciones en la percepción de los hechos históricos y el evidente condicionamiento de los juicios valorativos tienden a distorsionar lo que se enseña, lo que se aprende. Como este tipo de reflexiones no se dan en el ámbito de la escuela, la evaluación de los discursos propagandísticos, plagados de generalizaciones apresuradas o propensiones subjetivas simplificadoras, es inexistente.

La educación desprovista de elementos de juicio suficientes para rechazar ciertos contenidos puede terminar siendo un espacio propagandístico, muy eficiente para ciertos intereses, o jugar a favor de ciertas propensiones totalizadoras. Si esto se lleva al plano moral y se le

⁶³ Página 38 de la presente tesis.

vincula con el quehacer y proponer de determinada religión, entonces el docente pasa a ser un “soldado de la fe” en lugar de un liberador de conciencias.

Salazar era consciente de la infinidad de problemáticas asociadas al contenido educacional. Por ejemplo, en lo que se refiere a las críticas que le formularon a su propuesta de textos escolares; en la polémica suscitada con Alfonso Delboy, Salazar defiende la reforma aunque no aprovecha para postular un marco axiológico alternativo en el que se cuestionen categorías como “héroe” o “civismo”.

De hecho, Salazar reconoce implícitamente que tales categorías son ineludibles en el proceso educacional, por ello justifica su inclusión en los textos escolares de la reforma. Sin embargo, lo que propone Salazar termina siendo un reemplazo de nombres y una amortización del “sentido patrioter”; hay que entender que su actitud frente al problema evidencia el conflicto tensionante de todo docente, promover el cambio, pero defender la estructura que dota de soporte cualquier cambio posible.

De otro lado, no debe llamar la atención que, pese a lo anterior, en dicha polémica, Salazar marcara fronteras con el gobierno militar, hubiese sido contradictorio que defendiera el régimen y promoviera un hombre nuevo que en esencia es un humano crítico⁶⁴.

⁶⁴ Véase Salazar (1970)

También es cierto que Salazar tuvo frente a sí un asunto espinoso y bastante complejo: redimensionar la civilidad educativa; esto coloca al filósofo en la necesidad de cuestionar el marco axiológico de fondo y con ello corroer las bases de su sustentación, pues el marco axiológico de reemplazo, aquel que el Gobierno Velasquista hubiera deseado, también podía y debía ser sometido a crítica ¿Estaba Salazar frente a un soporte valorativo propicio para la libertad de conciencia, la desalienación y la personalización? La libertad como variable interviniente quedaría descartada, al menos la libertad en sentido estricto.

El justificar todo acto educativo presupone asumir una cuestión en controversia constante, presupone además adentrarnos en el campo de la filosofía para explorar las dimensiones éticas de tal justificación. Asumiendo el hecho como complejo, el análisis ético que de él se desprende no puede serlo menos.

Salazar ve en todo intento justificatorio el afloramiento de una tensión casi natural entre educador y educando, frente a la posibilidad de transformar el sujeto A en el sujeto B, donde B representa la aspiración que se condice con el marco axiológico emanado de la sociedad en su conjunto; intervienen una serie de variables cuyo control escapa a los actores directamente involucrados. Así por ejemplo, tendríamos que admitir que todo acto educativo presupone un marco de acción y que este marco responde a su vez al horizonte cultural que impera entre la generación mayor, encargada de educar a las generaciones menores.

El propio Salazar admite que no hay proceso que sea educacional y al mismo tiempo objetivo, neutro, pues le es inherente la persecución de propósitos o fines, por ello es teleológico. Sin embargo, ¿quién determina tales propósitos y en virtud a qué intereses?

Ya anteriormente se admitió la cualidad positiva del educar y también abrimos la posibilidad de cuestionarnos hasta qué punto existe consenso sobre lo que todos entendemos por “positivo” o “bueno”, como por desgracia esto último no queda claro al igual que no quedan claras ningunas de las cuestiones que se desprenden del problema de la justificación, solo resta distinguir algunos aspectos esenciales que es conveniente considerar:

- a. **La educación no es instrucción.** Ha quedado plenamente descartado el mecanicismo que en algún momento alcanzó gran aceptación en la pedagogía: ver al educando como un ser pasivo que debía recepcionar la cultura, los valores, los conocimientos, las conductas y hasta las opiniones de sus mentores. Esto no es algo que se sostenga o que se pueda sostener hoy, en principio porque está en juego la legitimidad de tal proceder y porque además ello presupone una intromisión imperativa en el sujeto, desvalido e incapaz de oponerse, con suficiente energía para evitar ser avasallado, debido a su condición de discente y, en gran medida, debido también a la edad en la que se encuentra.

Sin embargo, en la medida que educar solo puede darse entre humanos no podemos pretender que la influencia de unos sobre otros se descarte por volición de unos y necesidad de otros, pues ello sería contraproducente para la idea de “progreso” entendida como continuidad-cambio, en una tensión constructiva que permite sostener parte de lo establecido y sobre la base de su aceptación construir innovaciones. Esto último, cumple un rol justificatorio para todo aquél que en parte ensaye respuestas a la necesidad de encontrar un sustento para la educación.

Lo que no hay que perder de vista es la separación discurso – acción, si bien la educación como instrucción puede haber perdido legitimidad discursiva, ello no implica que su práctica se haya descartado.

- b. **La educación como transformación, como humanización.** “Educar no es instruir en tal o cual materia; es enseñar a vivir” (Salazar, 1975, pág. 18). Se rehabilita el carácter formador de la educación:

Este apuntar del hombre hacia una forma de sí, es un elemento muy claramente diferencial de nuestra especie, algo que lo opone muy tajantemente a los animales y a las cosas. Aunque puede haber cambios en las cosas y puede haber un cierto proceso evolutivo o de desarrollo en los animales, no es propio decir que alcanzan una forma sobre la que son capaces de reflexionar, que “están en forma” o en condiciones de hacerlo, etc. Mientras tanto, del hombre sí es propio decir que logra su forma y por esto es propio hablar de formación humana con respecto al hombre. Eso implica que, cuando hablamos de formación humana, el hombre no tiene ya, desde siempre, desde el principio, una configuración sino que debe formarse. (Salazar, 1995, pág. 142)

Sin embargo, el propio Salazar reconoce que solo puede darse forma a quien es informe, esto que parece no revestir resistencias de aceptación cuando de menores se trata resulta hasta cierto punto conflictivo en la educación de adultos, ¿puede acaso soslayarse lo aprendido a lo largo de la convivencia con otros hombres, con el entorno, con la interacción cotidiana con la realidad y sus complejidades? ¿Un adulto que no asistió a la escuela es un adulto sin forma?

Si la respuesta es sí, nuestra acción educativa no solo sería arbitraria también sería negacionista, impositiva y además reduccionista. Negacionista porque negamos la posibilidad de aprender y aprehender fuera de la formalidad educacional; impositiva porque al negar tal posibilidad imponemos un modelo de abordar lo que no tiene forma con un complejo de Adán, “nada antes del ser educado formalmente se había logrado”; y reduccionista, porque reduce el quehacer educacional a la formalidad del contenido.

Si como dice Salazar, educar es formar, tenemos que admitir que un ser humano formado es el resultado de una serie de variables en interacción constante y que dicha interacción trasciende el ámbito de la educación formal; por ende, un adulto no puede llegar a ser un adulto sin forma en el que “todo hay que hacer”. Si se insistiera en sostener algo así tendría que admitirse que el concepto de educación

que, implícitamente, se está manejando es un concepto reducido a la formalidad del contenido educacional específico.

De otro lado, no hay que perder de vista que la educación como acumulación de saberes y desarrollo de habilidades procedimentales, bajo el entendido de que el ser educable no posee forma, incluye imponer un modo de ser que se condiga con el modo de ser deseable, en términos sociales. En ambos casos, es A actuando sobre B, es imponiéndose a B. Si lo anterior se lleva al extremo, tendríamos que colocarnos en un escenario adicional: educar adultos cuyo marco común no se corresponde con el nuestro.

La educación en pueblos aymaras o en etnias de la selva: ¿Bajo qué marco justificatorio, puede afirmarse que eso no es dominio? Castellanizar e introducir categorías ordenadoras de nuestro mundo no implica entrar en simbiosis con el mundo de la otredad; por el contrario, ello puede significar soslayar o derruir el marco que sustenta la racionalidad organizadora de la otredad.

Si la educación puede hacer eso, entonces ha devenido en un instrumento de control y dominación, un mecanismo para la expansión de determinada forma de pensar, por mucho que se oculte bajo el manto del “progreso” o se llame “desarrollo de la conciencia crítica” la educación bajo tales supuestos recategoriza, reordena, altera, transforma lo ya dado y justificado para otros; muestra como

incoherente lo que de por sí tiene una coherencia distinta a la nuestra, evidencia como salvaje, atrasado o pobre aquello que no responde a nuestras necesidades, gustos o ventajas tecnológicas, en términos comparativos.

Parece ser que este problema surge con nitidez cuando la educación es pensada fuera del ámbito histórico-cultural específico; si como programa educacional se busca abordar una realidad cultural distinta ¿Cuáles son los puntos de referencia que determinarán la forma que aspiramos han de tener los sujetos a ser educados?

Si los planificadores no reflexionan convenientemente esto, pueden llegar a presuponer que una educación intercultural consiste en utilizar ejemplos de la comunidad para desarrollar capacidades y habilidades operacionales propias de una racionalidad distinta a la de la comunidad (la racionalidad de los planificadores); de ese modo, podrían atacarse núcleos de creencias culturales, bajo el supuesto de ser símbolos del retraso o rezagos de prácticas tribales.

Incluir al otro, bajo el entendido de “formar” al otro, connota el riesgo de hacer del otro un “igual a mí”; alguien que anhele tanto parecerse a mí, que termine convencido que su modo particular y espontaneo de ser, aquel que se corresponde con su cultura, no solo es distinto sino que además es deficitario y deficiente. Buscar o anhelar

ser iguales presupondrá para mí la confirmación de mi dominio y para el otro el abandono y la negación de su cultura, identidad y mundo.

- c. **Educación y libertad.** Lo sostenido anteriormente está en coherencia con lo que el propio Salazar sostiene:

Si la educación, de acuerdo con su sentido humano, ha de ser compatible con la libertad del sujeto, si va a respetar y promover la personalidad singular y grupal de éste, si no frustra la realización de sus valores propios y colectivos, entonces debe ser entendida de un modo distinto e incompatible con la operación impositiva, con el modelamiento externo a que ha sido frecuentemente reducida. (Salazar, 1975, pág. 19)

La postura de Salazar es una invitación a reflexionar en torno a la posible libertad del sujeto, como aspiración propiamente humana en cuyo proceso de concreción el ser se humaniza. Si fuese así, tendríamos que admitir que la educación tiende a liberar al sujeto. Sin embargo, tamaña pretensión nos coloca nuevamente frente a la necesidad de justificar la naturaleza teleológica de la educación y de la nueva estructura organizacional, que ha de reemplazar a la anterior.

Si la educación no es neutra, no puede presuponer libertar ni en su proceso ni en sus fines, hacerlo no solo desfigura la dimensión del acto educativo mismo, sino que además atenta contra la naturaleza del propio humano, un ser condenado a la no libertad, en el mundo fenoménico. En tal sentido, la educación hace un uso pragmático del término “libertad”, uso que también le da el propio Salazar. Ante la imposibilidad de reconocerle una dimensión independiente del *telos*

educacional de fondo, solo nos queda reconocer su naturaleza nominativa, limitada y circunstancial.

Hablar de la “libertad” es sustantivar el concepto, como sustancia permuta en un algo alcanzable, lo que en sentido estricto es un imposible en la realidad misma de nuestra especie. La educación no escapa a este hecho, por lo que presuponer que aspira o logra alcanzarla es sobredimensionar sus posibilidades y lo que es peor, es atentar contra la naturaleza misma de su praxis, puesto que todo acto educacional está provisto de un propósito transformador y presupone para su concreción que mientras incorpora en el sujeto una serie de posibilidades va quitando, regulando o negándole otras. Siendo así, hablar de libertad y asociarla al quehacer educacional, es solo hablar, es discurso *sin factum*; su uso como recurso se agota en el discurso mismo, pues más allá de este pierde total sentido y coherencia.

Si la libertad quiere ser entendida como progreso, podría asociarse al concepto educacional, no sin antes definir qué se entiende por progreso, dentro de una determinada cultura. Si por educación se entiende la concreción de una serie de propósitos que presupongan en esencia formar individuos autónomos, entonces también se convendrá en reconocer que tales pretensiones se sujetan a un plan, por ende, al menos en el proceso no hay libertad posible.

Aun cuando el fin sea un individuo libre, tendremos que constatar si luego del largo proceso educativo el individuo resultante no ha terminado “sujeto” a su propio desarrollo y a los conceptos y categorizaciones que dicho desarrollo presupone; de ser así, se confirmaría que la libertad posible en el ámbito educacional, solo tiene sentido en el uso práctico del término, pues el sujeto último ha asumido la no libertad del conocer y bajo tan imperiosa realidad dirige su actuar siempre en concordancia o contradicción con tal supuesto; en ambos casos, la libertad se reduce a elegir entre lo uno y lo otro⁶⁵.

Además, la asociación: progreso – libertad – educación, exige, como ya se dijo, esclarecer qué se entiende por progreso, y si es posible hablar de progreso en el marco de una determinada racionalidad que coexiste con otras realidades organizacionales; esto nos coloca frente a la necesidad de recordar lo reflexionado en torno a la cultura.

La misma existencia de fronteras culturales parecen querer preservar ciertos tipos de racionalidad, reconociendo en su interior sus propios mecanismos educativos; trasponer esas fronteras bajo las banderas del progreso es imponer un marco cultural, con ello se atenta contra el uso práctico de la libertad y se pone en tela de juicio la coherencia: pluralidad de racionalidades no puede ser equivalente a una sola forma de progreso.

⁶⁵ Sócrates postula la maldad por ignorancia, tesis que refuta Aristóteles, en todo caso, al colocar al sujeto frente al acto de elegir lo hemos provisto de conocimiento para formular tal elección, por lo que en parte rescatamos ambas posturas.

La pluralidad en el ordenamiento del mundo, dispara la posibilidad de hablar de varios progresos en paralelo y no en una sola línea continua. En tal sentido, lo que en un determinado marco cultural se puede entender como libertad, en otro es dependencia⁶⁶. Con esto no queremos caer en la trampa de la posmodernidad que tiende a justificar todo bajo el supuesto relativista. Pero, sí consideramos importante no eludir la problemática, que sin duda ha de merecer mejores y más profundas consideraciones en quienes lean este trabajo.

Además de lo anterior, exploremos otro escenario:

El argumento es bastante sencillo: el progreso depende del surgimiento de ideas nuevas; las ideas nuevas solo surgen como desafíos a las ideas antiguas y aceptadas; y aun entonces solo si hay libertad para desafiar las creencias existentes y sugerir opciones. Mill reconoció que las creencias existentes dan la base para la estabilidad de la sociedad. También reconoció que el desafío a esas creencias era una amenaza para la sociedad. (Strauss & Cropsey, 2012, pág. 740)

Pero, sin constituirse en dicha amenaza el progreso de la misma sería un imposible, algo que también consideró J. S. Mill y que es perfectamente coherente con el planteamiento de Salazar sobre la tensión entre educación adaptativa y suscitadora. Sin embargo, volviendo a la cita ¿Quiénes son capaces de detectar problemas en una realidad determinada? Dado que solo se sugieren cambios frente a algo que no funciona como debiera o pudiera funcionar mejor.

⁶⁶ Piénsese en realidades tribales ordenadas según sus propios cánones culturales; para la racionalidad occidental ellos viven oprimidos por su ignorancia y las limitaciones tecnológicas, bajo tales supuestos parece válido incorporar dicha realidad tribal a los beneficios del “progreso”: gps, brújulas, medicina, etc. Sin embargo, esa misma realidad tribal hace uso de su medio ambiente de un modo más eficiente y autónomo que nosotros ¿Cuánto tiempo sobreviviríamos en su medio sin nuestros artilugios tecnológicos?; de ser así, nuestro “progreso” termina siendo dependencia y limitación.

Por ejemplo, si ante nosotros se nos presentara un problema de física cuántica, materia que no dominamos, que en su estructuración contiene un error de cálculo exprofesamente introducido, ¿seríamos capaces de detectar el problema latente? Y por ende, ¿sugerir nuevas ideas para resolverlo? Por mucha libertad que tuviésemos para analizar la circunstancia, sin un adecuado manejo de conceptos y procedimientos cuánticos no seríamos capaces de detectar problemática alguna, menos sugerir alternativas de solución posibles.

La libertad entonces también debe ser considerada como la condición física e intelectual que habilita al individuo para pensar con mayor precisión y hondura su particular circunstancia histórica. Es ese el análisis más cercano al planteamiento de Salazar; la educación ha de proveer al individuo la posibilidad de liberarse, no como un algo que se concede sino más bien como un conjunto de capacidades o habilidades que se proveen a través de un conjunto de estrategias teleológicamente orientadas, de tal forma que le permitan al educando alcanzar un juicio más riguroso sobre su situación particular, primer paso para tentar un cambio de condición. En tal sentido, la educación se justifica.

3.1.3. El marco axiológico y su correspondencia con la utopía vivencial.

De otro lado, y sin poder evitar la tentación de extrapolar lo que afirma Salazar a nuestra realidad, debemos admitir que a lo largo de las

últimas décadas algún ensayo práctico se hizo en torno a: “Educar no es instruir en tal o cual materia; es formar para la vida”. El gran problema que surge de poner en práctica esta reorientación de lo que es humanizarnos, ya no en la educación de adultos sino en la educación regular, tiene que ver con aquello que se entiende por “vida” distinto de “vivir”.

El término “vida” es un sustantivo frente a “vivir” que es un verbo, en tanto sustantivo alude a un producto acabado sobre el que muchas cosas pueden decirse, en tanto verbo hay que reconocer la acción que implica llevar el término a la concreción fáctica. Hay toda una concepción racional de fondo, pues “formar para la vida” es invitar a asumirla como prefijada, como establecida con sus complejidades y exigencias. La educación entonces exige que te “formes” para asumir la vida tal cual es, indirectamente bajo este modelo “formar” equivale a “adaptar”. En cambio formar para vivir invita a asumir al sujeto como un constructor de la realidad, de su realidad particular, es prepararlo para actuar, transformar, destruir y volver a construir.

En el caso peruano, lo anterior no escapa al marco axiológico que se condice con cierta utopía de ser humano, esto termina condicionando el *telos* educacional, pues influye y direcciona el propósito, “educar es formar, formar para la vida” o “formar para vivir”. Por desgracia, el Estado y los sucesivos gobiernos que lo han

administrado en sus políticas educacionales no aclararon el uso del discurso lo que se ha traducido en una práctica híbrida y confusa.

Adicionalmente a lo anterior, era el Estado quien tenía la obligación moral de proponer una utopía vivencial superior y luego configurar un modelo educativo sistémico que fuese coherente con dicha utopía; por ello, Salazar participa del Gobierno de Velasco porque reconoce en su planteamiento político una utopía vivencial. Con la contrarreforma de Morales el Estado volvió a claudicar en tan sustantiva obligación. Siendo así, el vacío dejado por la sustracción estatal fue cubierto por influencias internas y externas las que han proveído de un marco axiológico de humanización derivado de sus propias utopías:

3.2. COMO MECANISMO DE SOCIALIZACIÓN

La educación confronta al individuo, en tanto individualidad expectante, con los “otros” y su entorno. El choque es regulado por los educadores (formales o no). Socializar al individuo es romper la primigenia visión ordenadora del mundo, aquella que gira en torno al sujeto y se agota en sí mismo. La posibilidad de un “otro” frente al yo, hace posible el surgimiento de la complejidad⁶⁷; de la interrelación que enriquece la convivencia. Es este proceso el que coadyuva a la ponderación de la autopercepción, resultante de un proceso de criticidad y creatividad, como rasgos propiamente humanos.

⁶⁷ En términos de Morin

Sin embargo, la socialización es también jerarquización, el establecimiento de un orden y la asimilación del mismo, aceptando el mundo para sí como un conjunto de códigos ya establecidos en el que pareciera queda poco espacio para la transformación, la transformación renovadora de la sociedad. Es gracias a esta perspectiva que la educación puede entenderse como un mecanismo de control que, operado teleológicamente, puede reafirmar el carácter adaptativo o suscitador del acto educacional. La tensión entre ambas posibilidades vuelve a colocar al sujeto cognoscente en el centro de una serie de cuestiones éticas que de una u otra manera giran en torno al establecimiento del dominio y a la posibilidad de formar seres libres o potencialmente libres, en los términos que el mundo fenoménico así lo permite.

La sociedad establecida es aquella que impone una forma de comprender los fenómenos que en ella acontecen, el registro de tales fenómenos constituye un *corpus* educativo, un conjunto de contenidos deseables como heredad para las generaciones futuras. En tales circunstancias, la sociedad normalizada tiende a la sucesión epistemológica como si de cadenas inmutables de conocimiento se tratase. Sin embargo, la educabilidad del hombre no se agota en los contenidos, ni en la posibilidad procedimental de reproducir experimentaciones controladas o “descubrir” cadenas de conocimiento ocultado previamente. La posibilidad de procesar tales contenidos y procedimientos, bajo un prisma de criticidad le brindan al docente las formas de revolucionarlos. Por ello, la centralidad de la función docente y por ello también su fragilidad frente al sistema normalizador.

3.3. Un cohesionador socializador: la Historia común. Por un momento repensemos la dificultad que atravesó Salazar Bondy durante el proceso de implementación de la reforma en lo referente a la concepción de la historia y su vínculo con el carácter socializador de la educación. Como contenido, se exige reflexionar sobre lo más deseable para el hombre nuevo, ¿hasta qué punto puede ser objetivo el contenido histórico sin caer en el positivismo, aún fuerte por aquellos años? Y ¿En qué medida un uso propagandístico de la historia es necesario para preservar la identidad común, aun cuando ello implique descartar categorías absolutas como “la verdad”?

Sabido es que, para el trabajo de Salazar la Historia o la revisión histórica cobró mayor importancia con el paso de los años y es muy probable que estas preocupaciones no le fueran ajenas, pues de fondo están en juego el devenir y el discurrir de la historia. Si se asume que los hechos históricos devienen en lugar de simplemente acontecer, la tentación de asumir una idea de progreso nos coloca frente a la posibilidad de juzgar lo “otro” según el punto de comparación que prefijemos (que por lo general es el que se corresponde a nuestra racionalidad); por ende, el progresar o no, se juzga según mis términos de referencia y esto se constata en la historia, porque es lineal en su desarrollo.

En lo anterior hallaría sustento la idea de lograr la libertad, las sociedades bajo un dominio X pueden aspirar a ser libres y autónomas en la medida que involucren su progreso a una posibilidad real de cambio. Al creerlo, el propio

Salazar reafirmaba la influencia marxista en su interpretación de la historia⁶⁸. En cambio, si el tiempo discurre, no hay linealidad; la otredad es alternativa al igual que su narración histórica.

Frente a lo anterior, la educación en sí misma se sustrae del debate y se limita a ser la concreción de una decisión política. El vínculo Educación – Política surge como necesaria para definir el *telos* educacional que “libere” al docente de tener que preocuparse de estas cuestiones; por ello, los docentes ejecutan políticas educativas y currículos, reduciendo en mucho su capacidad reflexiva y crítica a lo procedimental didáctico. De otro lado, asumir los hechos históricos como constatación o interpretación también es incómodo, pues si el hecho histórico es constatado, entonces la verdad puede ser reclamada. Sin embargo, las verdades reclamadas a lo largo y ancho del mundo difícilmente han sido aceptadas como tales, en tanto complejas, llegando incluso a ser rebatidas con evidencias también históricas, lo que hace muy difícil establecer una verdad permanente.

Ahora bien, si como Marc Bloch (2001) se sostuviera que la historia es interpretación⁶⁹, entonces las supuestas “verdades” históricas serían subjetivas y, por ende, revisables, reinterpretables ¿Qué debiera hacer el hombre nuevo de Salazar Bondy con una problemática de esta naturaleza? ¿Qué debiera hacer el docente frente a ello?

⁶⁸ Sabidas son las acusaciones hacia Marx, precisamente por su compromiso con un devenir histórico que lo convertiría en historicista (Popper, 2010). También son conocidos los augurios sobre la muerte de los meta relatos, incluido el marxista y su propuesta de “estado de bienestar” (Lyotard, 1987)

⁶⁹ Nietzsche afirmaba: “los hechos son hechos”. Su postura frente a la Historia ha despertado pasiones a favor y en contra debido a que pone en evaluación el rol de la misma y su importancia social (Nietzsche, 2004)

Lo que muchos planteamientos o explicaciones sobre el mundo han hecho, frente a la historia, es simplificar sus complejidades e introducir convenientemente falacias de énfasis, de tal modo que la historia termina respaldando la idea “buena” frente a la “mala” o la “correcta” frente a la “incorrecta”, tal simplificación se desvanece cuando se asume la historia como un instrumento complejo que de ser fino y coherente nos adentraría a un sinfín de variaciones en la estructuración de la racionalidad, incluidas las pasiones que nos colocarían, como sujetos, en uno y otro bando.

En la medida que para cada cual saltan justificaciones justas, pasaríamos al revisar la historia francesa a ser hugonotes o católicos, o nuevamente hugonotes frente a los ateos, o agnósticos frente a los ateos, etc. si ello no ocurre es gracias a la economía de la historia, aquella que suprime el detalle o condiciona los desenlaces a los propósitos de una racionalidad que pretende fundarse a sí misma en tal ahorro de hechos.

Estamos todavía a punto en lo que toca a la Revolución Francesa; ¿Pero lo hubiésemos estado en lo que se refiere al movimiento frondista si hubiésemos vivido antes? Y, como ocurre ya en lo que se refiere a la segunda, la primera dejará pronto de ofrecernos una imagen coherente conforme a la cual podamos modelar nuestra acción [...] A primera vista, al parecer, no hay vacilación: de un lado los privilegiados, del otro los humildes y los explotados; ¿cómo podríamos dudar? Somos frondistas. Sin embargo, el pueblo parisiense es utilizado y movido por casas nobles cuya única finalidad es arreglar sus asuntos con el Poder, y por una mitad de la familia real que quiere desposeer a la otra. Y entonces, ya somos frondistas a medias.

En cuando a la Corte, refugiada en Saint-Germain, se nos aparece primero como una facción de inútiles, vegetando gracias a sus privilegios y hartándose de exigencias y de usura a expensas de la colectividad. Pues no: cumple a pesar de todo una función, puesto que detenta la fuerza militar; libra la lucha contra los extranjeros, esos españoles a quienes los partidarios de los frondistas no vacilan en invitar a invadir el país para imponer sus voluntades a esa misma Corte que defiende a la patria. Pero la balanza se inclina una vez más en el otro sentido: juntos, los partidarios del movimiento frondista y los españoles forman el partido de la paz; el príncipe de Condé y la Corte no buscan más que aventuras guerreras. Somos pacifistas, y volvemos a ser frondistas. Y, sin embargo, ¿las empresas militares de la Corte y de Mazarino no ampliaron lo que es Francia hasta sus

fronteras actuales, fundando al Estado y a la nación? Sin ellas, no seríamos lo que somos. Henos aquí, de nuevo, del otro lado. (Levi-Strauss, 1962, págs. 369-370).

En ese sentido, Levi-Strauss llega a decir: “todo sentido es justiciable de un menor sentido que le da su más alto sentido” (Levi-Strauss, pág. 370). Ese menor sentido es el ahorro de los hechos, la simplificación de lo acontecido, de la conciencia histórica y ha sido precisamente ese menor sentido sobre el que se han depositado los más altos sentidos de “n” cantidad de posturas frente al hombre y sus acciones, sus ideologías o programas de predestinación.

Una educación puede estar al servicio de tales propósitos formando individuos sujetos a la narración más conveniente de la historia, con ello se establecen nexos de identidad personal o nacional que determinan el modo o la forma en que nos relacionamos con los otros y con nosotros mismos. Siguiendo a Bloch, a Levi-Strauss⁷⁰, a Kant, etc.; si la historia es a fin de cuentas interpretación, significación o categorización ordenadora, en todos los casos es la historia “para sí” y no la historia “en sí”. De hecho, la historia “en sí” termina siendo un mito, refugio para una razón con tendencia al extravío frente a la amenaza del caos; curioso, somos y seguiremos siendo, en eso, muy griegos aún.

Una sociedad inauténtica, dominada ha de reproducir una educación al servicio de la dominación, el contenido del que se valga estará diseñado para

⁷⁰ Otro de los grandes problemas que es sacado a la luz por el agudo análisis de Levi-Strauss tiene que ver con la periodicidad del tiempo histórico. Si la historia es lineal, las secuencias del tiempo debieran reflejar dicha periodicidad de manera progresiva. Sin embargo, la escala utilizada para segmentar la prehistoria no debe usarse en la historia antigua, o moderna, pues de ser así, no habría historia moderna ni antigua. A ello, hay que añadirle que la periodicidad histórica termina por ordenar o clasificar el tiempo haciendo tabla rasa, muchas veces, de la desigualdad de los procesos en determinados espacios geográficos que son también espacios históricos. Por ello, la necesidad de muchas historias en lugar de “la historia” humana. A mayor comprensión integral menos capacidad explicativa, a mayor capacidad explicativa menos fuerza de comprensión frente a la totalidad de los hechos.

preservar el dominio, no para liberar al dominado. Cursos “formativos” como Educación Cívica o Historia no escapan a la necesidad de poseer un conjunto de discursos ordenadores que tiendan a normalizar al sujeto; es decir, adaptarlo a lo ya establecido, y la realidad establecida es la del dominador. Nos habituamos tanto a ella, que la única forma de caer en la perplejidad es saliendo y volviendo a entrar en ella como un total extraño⁷¹.

Si la socialización es la posibilidad de asegurar la marcha continua de la sociedad, objetivo que se concretiza por medio de la educación, entonces una sociedad alienada tiene en la educación alienante el vehículo para su perpetuación.

3.4. COMO PRODUCTO DE UNA COMUNIDAD HISTÓRICO-CULTURAL DETERMINADA

El establecimiento de determinados tipos de sociedad responde a variables de constitución histórico culturales muy particulares. No son procesos idénticos, pues ello presupondría que las sociedades son constructos de comprensión estáticos en su referente real (conjunto de individuos agrupados según determinados intereses o vínculos). El problema surge, porque en su origen esta “comunidad histórico-cultural” puede responder a una idea de nación que los identifica y cohesiona, o responder a intereses comunes que permiten su convivencia y mutuo reconocimiento. Aun con todos los cambios, las

⁷¹ La sensación sería similar a la que experimentó el personaje central del cuento Kappa de Ryonusuke Akutagawa, al saber que el consumo de carne humana de obreros despedidos es totalmente racional en una sociedad industrializada y normalizada bajo la máxima de no desaprovechar nada, un hecho legal que no sorprende a nadie, excepto a él que no fue participe del proceso de “normalización”. (Akutagawa, 2005)

transformaciones que operan a nivel global, de una forma u otra, influyen sobre estas comunidades y prefijan o direccionan sus procesos internos.

Así, la globalización en su ámbito no exceptúa algunas culturas, sino que las influye a todas. Los procesos históricos se vuelven predecibles, es decir, determinados como producto de un ordenamiento interno que está sujeto a influencias variadas. La educación es un producto de esta dinámica; en ocasiones, no escapa al modo cómo se percibe la sociedad misma, en un punto determinado de su historia. En otros, la propia transformación social empuja cambios en los productos que de ella emanan, entre estos la propia educación.

La economía incide a lo largo de este proceso como una variable interviniente cuya presencia le da forma al producto educativo, que queramos pensarlo de modo distinto no significa que se dé de modo distinto; en ello Salazar es claro: dominación y economía van de la mano. En ese sentido, la educación como producto de una comunidad histórico-cultural determinada responde al modo como ésta ha establecido sus relaciones económicas y cómo ésta afronta los procesos de producción, sobre el que giran conceptos asociados como el de justicia, equidad, inclusión – exclusión, etcétera, cuyo nivel de nitidez o visibilidad depende del sentido teleológico que se le da al producto, bajo un esquema productivo en el que la variable consumo debe ser también tomada en cuenta, como un propósito educacional en sociedades sometidas y alienadas.

Hay en esto un concepto que no podemos pasar por alto y es el de la cultura. Para Salazar la cultura supone:

Un conjunto de ideas, valores y modos de comportamiento, relacionados dinámicamente entre sí, a través de los cuales un grupo social expresa su situación histórica, su modo de responder al desafío del medio en que se halla instalado. La cultura es un sistema de comunicación a la vez que una imagen del grupo. [...] la cultura es pues una instancia objetiva, un cuerpo de manifestaciones de una colectividad dada. [...] la cultura es un conjunto dinámico de expresiones en que se reflejan la personalidad y las circunstancias históricas de la vida de un grupo social. La cultura tiene el carácter de un cuerpo simbólico que pone de manifiesto cómo es una colectividad en un momento determinado, cómo reacciona ante su ambiente y cuáles son sus capacidades y deficiencias frente al mundo. (Salazar, 1974, págs. 124-126).

Tal vez sin proponérselo, Salazar nos brinda un concepto estructural de lo que es la cultura: “conjunto de ideas”, “relacionados entre sí”, “sistema de comunicación”, “cuerpo de manifestaciones”, “conjunto dinámico de expresiones”, “cuerpo simbólico”, etcétera. Queda claro que no puede entenderse la cultura como un simple producto social, la cultura es la sociedad misma. Salazar la ha colocado como el soporte armado de cuanto puede pensarse dentro de sí.

Sin embargo, esta estructura es dinámica, no es un “algo” determinado e inmutable en el tiempo, sino más bien la construcción y reconstrucción permanente de un conjunto de manifestaciones e interpretaciones que expresan lo que la sociedad es en un momento determinado sin que por esto se determine o agote en ello. Esa es la razón por la cual la cultura no puede ser enseñada en términos tradicionales; en todo caso, el concepto tradicional de educación tendría que ser ampliado para poder asociarlo a la Cultura.

Por ejemplo, si por Educación entendiéramos un espacio de corresponsabilidad en el que se incorpora la familia, la sociedad y la escuela, en torno a un conjunto de propósitos moralmente superiores, entonces es posible asumir que se educa culturalmente hablando, pues hay un esfuerzo en conjunto

con propósitos establecidos: visibilizar los rasgos que permiten la identificación de un conjunto de personas que se reconocen como vinculadas entre sí.

La falta de un espacio Educacional en los términos ya referidos explicaría la crisis sostenida de realidades como la peruana; no logra establecerse una cultura como un referente cohesionador porque no existe el esfuerzo conjunto que permita educar, culturalmente hablando. Mientras lo anterior no pueda hacerse, solo se estará enseñando tradición cultural, historia común, etcétera, con resultados disímiles y a veces contradictorios.

Además, hay un problema asociado a lo anterior y que tal vez cumple con lo propuesto y exigido por Knight (2007) para hablar de continuidades: durabilidad y preeminencia, el problema de la exclusión cultural que puede rastrearse a lo largo de toda nuestra historia. Como ejemplo lo siguiente:

En su breve existencia (1836-1839) la Confederación suscitó, en los sectores más militantes de la oposición limeña, lo que podríamos considerar la exteriorización más vívida de sentimientos racistas desde que se fundó la República. Se trató de un momento crucial en la elaboración de concepciones sobre lo que era “nacional-peruano” y lo que no. El rasgo más relevante del discurso político antisantacruzino fue precisamente la definición de lo nacional-peruano a partir de la exclusión y desprecio del indio, simbólicamente representado por Santa Cruz. Interesa reparar en algunos epítetos que se emplearon para atacar a Santa Cruz. En primer lugar se le recriminó su condición de extranjero. Pero esta alusión, reveladoramente, parecía adquirir más fuerza cuando aludía a su condición étnica (el “indio”) que cuando se refería a su nacionalidad (el boliviano). La recurrencia con que sus enemigos que lo tildaban de extranjero, se valieron de su fenotipo indígena para atacarlo, pone al descubierto la verdadera connotación del término “extranjero”. Santa Cruz era más extranjero por ser indio que por ser boliviano. La idea de nacionalidad peruana, escasamente velada en las sátiras de Pardo, implicaba un primordial rechazo al elemento indígena. Más aun, este rechazo era un requisito de nacionalidad. Poco importaba que el padre de Santa Cruz hubiese sido un criollo peruano nacido en Huamanga, que se hubiese educado en el Cusco, que desde la llegada de San Martín hubiese combatido en los ejércitos patriotas por la propia independencia del Perú. El estigma venía de su madre, una india aymara de apellido Calaumana, cacica de Huarina, de quien la pluma racista de Pardo también se ocupó.

Una segunda recriminación significativa fue la de “conquistador” o “invasor”. Pero, nuevamente, estos términos sólo adquirirían la connotación despectiva deseada si eran seguidos de adjetivos que aludieran a la procedencia indígena del caudillo. Comunes fueron las alusiones al “Alejandro Huanaco”, y a “La Jeta del Conquistador”, expresiones ambas de la inventiva de Pardo. El delito no era ser conquistador, sino que un “indio” se atreviese a serlo. (Méndez, 1996, págs. 7-8).

De fondo se percibe el modo de establecer la interrelación con el otro, que es un componente educacional. En este caso, el indio no podía desde su posición aspirar a nada por sus propios medios en una racionalidad eurocentrista, dada su condición de vulnerabilidad y constante marginación. Desde la visión occidental de mediados y fines del siglo XIX, el indio había degenerado a fuerza de su propia “naturaleza envilecida” en algo corrupto, abigarrado en sus defectos y sin noción de la realidad, ni sentimiento nacional.

En el supuesto negado de dar crédito a tales postulaciones, resulta contradictorio asumir que algo así pudiese ser de espontaneo surgimiento por cuestiones de fenotipo. En todo caso, la relación con la otredad preveía la exclusión de un sistema educacional centrado en mantener la diferenciación y la marginalidad, que a todas luces no está sostenida en un entramado cultural, sino en una parcela de realidad desde la que se domina la sociedad, sin que ello libere a la élite de ser también colonia de intereses más fuertes y foráneos.

Por otro lado un importante sector de la intelectualidad aseguraba que el consumo de coca y alcohol era causal de la degeneración racial del campesinado indígena y del desinterés de esa población por los problemas nacionales; luego, al compás de la introducción de concepciones eugenésicas esos argumentos adquirieron un talante cientificista. Por tales motivos, además de formular medidas educacionales y sanitarias destinadas a rescatar a los indígenas de su estado de degeneración racial, estos profesionales propusieron incentivar la inmigración proveniente de Europa a fin de “mejorar la raza” (Cotler, 2009, pág., 38).

Esas ideas tuvieron acogida en los teóricos educacionales como Deústua que no tardaron en cuestionar la masificación de la educación. Si se reconoce que

el Perú es un país plural, diverso o megadiverso y tal percepción es anterior al establecimiento de la República, es evidente que la cultura también debía serlo ¿Cómo podía ser un cohesionar social si una de sus partes constitutivas, la otredad indígena, era negada, marginada o denigrada?

El mal de la educación, según Deústua, no está en la masa popular, sino en la clase dirigente; no está en las funciones vegetativas del organismo nacional, sino en las funciones directivas principalmente: no es la riqueza lo que nos hace falta, ni la cultura en la masa obrera. El planteamiento de la cultura debe resolverse no en la educación popular, sino más bien en la educación superior, en la moralidad de las clases dirigentes, en la educación selecta de esas clases. De aquí se desprende su tesis esencial de buscar una educación elitista para los gobernantes y no para las masas populares. Esta educación para la clase dirigente fue para Deústua la tarea esencial de la educación, lógicamente, las masas populares y los indígenas del país nada tenían que ver con la «aristocracia del sentimiento», al respecto dice « ¿qué influencias podrá tener sobre esos seres (los indígenas) que sólo poseen la forma humana, las escuelas primarias más elementales? ¿Para qué aprenderán a leer y escribir la geografía y la historia, y otras tantas cosas, los que no son personas todavía, los que no saben vivir como personas, los que no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales, ni tener un sentimiento de dignidad humana, principio de toda cultura ¿por qué habrían de ser felices, con esas ideas, que los más no podrán hacer uso en su vida, extraña a la civilización y de que algunos podrían hacer uso contra sus semejantes?». Vemos así, en esta idea, todo el aristocratismo y el espíritu más abiertamente reaccionario del pensamiento de Deústua expresado en términos de un nuevo idealismo obsoleto. (Marrou, 2011, págs. 199-200).

Llama poderosamente la atención el visceral análisis de Deústua, de un plumazo se borra toda la “grandeza incaica” y hace tabla rasa de los legados culturales sobre los que se buscó hacer grande la gesta española de la conquista. Es evidente que una teorización en torno a la educación en relación a los elementos culturales no podía servir como cuerpo de manifestaciones, conjunto dinámico de expresiones o cuerpo simbólico que expresara lo que somos. Los discursos educacionales que se construyeron bajo los supuestos de intelectuales como Deústua fueron negacionistas y redujeron el educar a la instrumentalización operativa para producir riqueza. Pero lo más grave es que al mencionar lo anterior no estamos haciendo historia antigua, sino reflejando continuidades, que aún hoy se viven:

La implementación del “neoliberalismo de segunda ola” en el sistema sanitario peruano, además de los problemas de la focalización en las políticas de salud orientadas a los pobres en sociedades en las que el concepto de “pobreza” está atravesado por variables relacionadas con cultura, raza y género, tuvo consecuencias de enorme impacto en el funcionamiento operativo de los programas estatales de salud. [...] El programa estuvo marcado por irregularidades procedimentales que, muchas veces, constituyeron violaciones a los Derechos Humanos de sus supuestas beneficiarias. Algunas de aquellas estuvieron relacionadas con las precarias condiciones de la salud pública peruana, que, aunadas a las características específicas del Programa de Salud Reproductiva generaron operaciones realizadas en pésimas condiciones quirúrgicas y una tendencia crónica a la ausencia del necesario seguimiento postoperatorio. Ello desembocó en decenas de pacientes muertas y en cientos con secuelas graves en lo físico y psíquico [...] la estrategia focalizada llevó a que el público objetivo del programa estatal fueran las mujeres de sectores rurales y urbano marginales, en la gran mayoría de casos indígenas y mestizas, las consideradas pobres [...] cuyo denominador común era el desconocimiento de sus derechos de al menos aquellos que delimitaban los límites del poder estatal sobre sus cuerpos.

Esta concentración en población que compartía ciertos rasgos de género, de clase y, hasta cierto punto, de raza, en confluencia con un discurso de promoción del desarrollo, hace inevitable recordar las políticas eugenésicas en sus vertientes latinoamericanas de la primera mitad del siglo XX: intentos de una gestión “racional” de los aspectos hereditarios del desarrollo de la “nación” en un sentido más amplio que el racial. La existencia de estos sesgos insinúa un grado de continuidad con las políticas poblacionales tradicionales que, en términos más explícitos pero con prácticas probablemente menos brutales, propugnaban la llegada de población blanca y asumían como problemático el crecimiento demográfico entre indígenas y mestizos. (Lerner, 2011, págs. 333-337)

Si como sostenía Salazar la cultura supone “Un conjunto de ideas, valores y modos de comportamiento, relacionados dinámicamente entre sí, a través de los cuales un grupo social expresa su situación histórica” (Salazar, 1995, pág. 124). Y, como también sostiene Salazar, la educación es el producto de una comunidad histórico-cultural determinada, entonces no es difícil deducir algunas de las causas de nuestros fracasos educacionales: las fracturas en el entramado cultural no permiten consolidar un proyecto educativo que refleje lo que hemos sido y que al mismo tiempo nos cohesione en torno a la pretensión de lo que podemos llegar a ser.

Salazar advierte también que se corre cierto peligro de caer en una idealización desorientadora: “todo planteo de la relación educación fuera de condiciones histórico-sociales concretas resulta abstracto y, por tanto, idealizador, lo cual quiere decir desorientador y las más de las veces encubridor de realidades” (Salazar, 1974, pág. 274). Es tentador caer en el análisis de los conceptos educacionales para ver en qué medida se les ha idealizado. Sin embargo, incluyamos otra posibilidad sobre la que también se ha ejercido idealización: los problemas educacionales. Desde hace décadas se ha reducido el asunto a variables económicas; el problema educacional es un asunto de recursos, se dice, asignación y uso de estos, en torno a lo cual se van agrupando, como anexas, otras necesidades tales como la infraestructura y la capacitación docente⁷².

Esta es una idealización amarrada a la necesidad de generar más recursos para solucionar la existencia nacional. Lo cierto es que la bonanza no ha terminado con la crisis educacional, pero si ha servido para distraernos de otras cuestiones, tales como, la necesidad de una educación laica, el liderazgo que debe asumir el Estado en lo referente al marco axiológico, el debate en torno al marco valorativo que debe orientar la práctica educativa⁷³, la crisis de la familia como primera educadora, la manipulación de los medios y la concreción de propósitos

⁷² Dejando de lado las cualidades del docente, las que se asumen como inherentes a cualquier individuo; es decir, cualquiera puede ser maestro, siempre que se le capacite bien, ergo un mal docente es simplemente un docente mal capacitado. Esto explicaría por qué las últimas leyes magisteriales han considerado varias oportunidades para los docentes que desapruében la evaluación de suficiencia profesional.

⁷³ Descartamos la silenciosa renuncia que el Estado ha hecho al permitir interferencias en el perfilamiento de una moral cívica nacional. Como bien señalara Durkheim (2002) un Estado no puede sustraerse de ciertas obligaciones como la defensa de una educación moral que sea puramente laica. Asimismo, dicho autor afirma que las escuelas públicas deben preservar el tipo de ser nacional. El que Salazar, pese a su formación marxista, no incidiera en socavar la influencia de la Iglesia solo revela una estrategia de supervivencia.

coherentes con una educación aberrante, muy lejos de formar individuos creativos, críticos y solidarios.

Salazar reflexiona en torno a la educación como mecanismo de conservación, activado por la generación en el poder para preservar su modo de vida y organización; vista así, la educación no integra sino que adapta. La educación se instrumentaliza⁷⁴ como un medio para preservar el poder y el dominio, para normalizar al individuo bajo el contexto en el que un determinado grupo impera y busca necesariamente preservar las condiciones que le permitan mantenerse como dominadores.

Y el sujeto resulta no integrado al grupo entendido como una comunidad universal, ella misma integrada en todos sus componentes, sino adaptado a un estado de cosas que es el real pero no necesariamente el más justo o el más positivo desde el punto de vista del porvenir humano (Salazar, 1975, pág. 21)

Es decir, en un contexto en el que se preconiza al individuo productor y productivo, el tipo de educación configurada terminará haciendo de tal individuo un modelo a seguir. En el plano discursivo se tienden puentes para vincular la productividad al éxito, y el éxito a la felicidad. La educación bajo tal signo termina convirtiéndose en la garante de tal equivalencia.

3.5. COMO MECANISMO DE CONTROL E INSTRUMENTALIZACIÓN DEL DOMINIO

Como tal, la educación responde no a lo que deontológicamente se espera de un sujeto educable, sino a lo que ciertos agentes pretenden de estos mismos

⁷⁴ El propio Salazar Bondy alude a la cosificación en la que predomina una visión del hombre como medio para alcanzar determinadas finalidades. Ya el propio Kant advierte cuando enuncia sus imperativos categóricos: ver al hombre siempre como un fin en sí mismo y nunca como un medio.

sujetos. Con el propósito de ilustrar el punto, tomemos un credo religioso en particular: la religión Católica. En tanto dogma, una educación bajo su signo reduciría o relegaría del acto educativo los aspectos propios de una reflexión crítica suscitadora⁷⁵; educar bajo tal influencia es conseguir sujetos “adaptados” lo mejor posible para interactuar en una realidad e idealidad ya establecidas en la que necesitan insertarse con “éxito”. Un individuo dócil debe ser el resultado final de tal proceso⁷⁶.

Siendo así, tendríamos que reconocer que la educación sometida a presupuestos dogmáticos no busca generar un sujeto capaz de cuestionar el orden de lo ya establecido en su ámbito familiar o sociocultural, menos aún su propia dimensión como persona; por el contrario, busca “normalizar” al sujeto, hacerlo entender que debe adaptarse. El dogma religioso o no, es lo que más se opone a la educación suscitadora, y a lo largo de toda nuestra vida republicana no hemos sido capaces de plantearnos como debate al interior de las variadas y variopintas reformas educacionales la necesidad de separar con nitidez y rigor la educación y los dogmas⁷⁷.

⁷⁵ Lo que se lograría suprimiendo cursos como filosofía y lógica y quitando los aspectos de reflexión crítica ante la historia, la formación ciudadana y todos los demás cursos. Ahora bien, no debe entenderse que la sola presencia o ausencia de estos cursos genera o suprime el pensamiento crítico. Sin embargo, estos cursos, por el perfil interno que poseen son los que mejor se prestan para el desarrollo de habilidades operacionales. Véase, también a Krathwohl & Anderson (2001).

⁷⁶ Asumiendo esto, no debiera sorprendernos la existencia de cursos como Persona, Familia y Relaciones Humanas, cuya fuerte carga normalizadora y cuya sospechosa “coincidencia” con la propuesta de la Iglesia Católica son evidentes cuando existe voluntad de análisis.

⁷⁷ El carácter no laico de la educación peruana es parte del problema, jamás fue parte de la solución; el vigor y la marcada influencia que ejerce sobre el sistema educativo es un rasgo más de nuestra debilidad como Estado. Dos ejemplos históricos; el primero: las guerras religiosas del siglo XVI expidieron la partida de nacimiento del absolutismo en la Europa Continental. Frente a ello el Ministro y Cardenal Richelieu, teniendo como contexto la “noche de los cuchillos largos” en la que se dio muerte a cerca de 40.000 mil hugonotes; zanjó el asunto de fondo de la guerra especificando los límites de los espacios públicos y privados. La religión pertenece al espacio privado, el gobierno y el Estado al dominio público, mientras uno y otro se mantuviere en el espacio que le correspondía la paz estaba garantizada, caso contrario la guerra sería inevitable. Francia asumió el laicismo como un hecho natural al progreso de los pueblos y fundó la tradición que hasta el día de hoy se mantiene. Si las expresiones de religiosidad, de

Si bien en el análisis de la problemática fundamental de la educación que formula Salazar en “la educación del hombre nuevo” no toca directamente esta problemática, ella se desprende inevitablemente cuando nos invita a repensar la justificación de la educación, como un proceso paradójico en esencia; la naturaleza bivalente de la educación, la necesidad de un *telos* que trascienda de la simple transmisión de información hacia aspectos formativos con un marco axiológico de fondo, nos llevan a indagar por la naturaleza de tal marco axiológico, y por las pretensiones que reposan detrás del *telos* educacional.

3.5.1. Dominados y dominadores

Si se tiene el poder, entonces mantener determinado mundo social en el que se establecen marcadas diferencias entre dominados y dominadores no presupondría mayores problemas; sin embargo, ambos roles son difusos, pues permutan constantemente dada la condición humana del sujeto educable. Esto tiende a condicionar el modo de desarrollo vivencial en sociedades como la nuestra.

El poder, la posesión o ejercicio del poder, define las posiciones en el entramado social. Si el poder determina el *telos* educacional, entonces otorga a la generación A la posibilidad de establecer como deseables

cualquier tipo e índole, no tienen cabida en el espacio educativo en tanto público, menos aún se puede imaginar que cualesquiera religiones pudieran determinar los contenidos de algunas de las materias que se estudian en la formación regular. En el caso específico de Francia, véase Rivera (2000).

El segundo: Los Estados Unidos de Norteamérica. La Primera Enmienda de su Constitución establece dos cláusulas claras sobre la relación entre Estado y Religión, su separación evidente. Pero no solo ello, el Estado tiene la obligación de garantizar la libertad religiosa por ello la *Establishment Clause* (Jeffries & Ryan, 2001) le prohíbe al gobierno mostrar preferencias por una fe en particular y aún más está prohibido de dar leyes que traduzcan tal preferencia de manera institucional. La segunda cláusula hace tangible la división reafirmando que la religión y la religiosidad pertenecen al ejercicio privado; por ende, el gobierno tiene prohibido intervenir en dichas prácticas. La primera enmienda cobró gran vigor con sendas sentencias de la Corte Suprema de los Estados Unidos y se ha mantenido así desde entonces.

ciertos comportamientos sociales y patrones culturales que perpetúen el tipo de sociedad que se establece o se ha establecido.

La educación instrumentalizada garantiza individuos adaptados, no solo para reproducir el modelo organizacional también para defenderlo, al asumirlo como un orden natural que garantiza la supervivencia de lo que presuponen es su cultura. Cuando ello ocurre, la alienación es profunda y sistemáticamente reforzada por los otros ámbitos del quehacer educacional: la familia y la sociedad en conjunto, a través de distintos medios.

La tesis de Salazar recoge en parte el planteamiento hegeliano del “señor y el siervo”. Puede rastrearse en la Fenomenología del Espíritu (Hegel, 1994). Obviamente, la filosofía hegeliana es inspiradora; su planteamiento, aunque denso para cualquier lector no habituado, expone en líneas generales el origen de la historia como una lucha de autoconciencias que buscan ser reconocidas por el “otro”, el “otro” de cada cual es una conciencia que desea deseos.

Se puede leer entre líneas la tríada dialéctica como tres momentos de este encuentro de autoconciencias. Pero, en lo que nos interesa podemos encontrar la definición de roles, como la del “señor” (dominador) y siervo (dominado). Esquematizando el razonamiento de Salazar tenemos lo siguiente:



Fuente: Elaboración propia, en base a lo postulado en "La educación del hombre nuevo" (Salazar, 1975)

En el fondo es la expresión de relaciones de poder las que dan origen a la historia, para Hegel el siervo es el que transforma la materia, la cosa, y crea la cultura que curiosamente termina por humanizarlo, mientras que el señor solo gira su atención en torno a la satisfacción de deseos que cada vez se orientan más hacia las cosas, es decir, se animaliza.

Pero el señor es la potencia sobre este ser, pues ha demostrado en la lucha que solo vale para él como algo negativo; y, al ser la potencia que se halla por encima de este ser y este ser, a su vez, la potencia colocada por encima del otro, así en este silogismo tiene bajo sí a este otro. Y, asumimos, el señor se relaciona con la cosa de un modo mediato, por medio del siervo; el siervo, como autoconciencia en general, se relaciona también de un modo negativo con la cosa y la supera; pero, al mismo tiempo, la cosa es para él algo independiente, por lo cual no puede consumir su destrucción por medio de su negación, sino que se limita a transórmala. (Hegel, 1994, pág. 118)

Es ese "transformar" lo que permite la cultura; es decir, en la negación está la autorrealización del ser y la posibilidad de negar al negador. El carácter suscitador de la educación, postulado por Salazar, es

en esencia transformador; el quehacer educacional presupone negar las condiciones de igualdad del educando, de otro modo la educación no tendría lugar.

Docente y discente ensayan una lucha dialéctica en la que se asumen e interactúan los roles, pero que en última instancia solo cobra pleno sentido cuando el discente transforma, crea, destruye, construye o reconstruye: se aprende haciendo o pensando por uno mismo. Las habilidades operacionales en educación buscan precisamente un sujeto capaz de transformar, pero tal cúmulo de posibilidades no podría concretarse sin la negación inicial de su condición de sapiente.

Es conveniente resaltar que la terminología hegeliana y los rasgos de su planteamiento están presentes en el ensayo explicativo de Salazar sobre lo que somos. Evidentemente, los contextos permiten enriquecer la visión de Hegel, así como el discurrir del tiempo y las particularidades propias de países como el nuestro.

Tal vez la mecanización del proceso educativo juegue en contra de este transformar, la educación memorística y eminentemente adaptativa limitan la suscitación. Es pertinente afirmar que, quienes determinan o instrumentalizan el *telos* educacional en una sociedad como la nuestra no son los “señores”, en términos hegelianos, no son las autoconciencias conscientes de sí mismos y, por ende, libres para ejercer el dominio al haber prevalecido en la lucha por ser reconocidos, son simplemente siervos

mayores que en la configuración del orden mundial han cedido su libertad ante la sociedad global y su modo de entender la vida y las interrelaciones humanas.

La educación que reciben estos “siervos mayores” no es suscitadora, es más bien una educación altamente técnica. No será del seno rebelde de esta élite de la que surja una corriente innovadora que tome conciencia crítica del modo servil en que se ha estructurado el orden interno y, por ende, libere la sociedad del peligro alienante de su propia negación; aunque hay que reconocer que el sistema puede haberlos provisto de las capacidades para hacerlo, pero al estar orientadas hacia la producción y no a la emancipación, difícilmente pueden aprovecharse en la personalización⁷⁸ del sujeto. Esto es coherente con un modelo democrático como el que se práctica en Latinoamérica y otras latitudes. Noam Chomsky refiriéndose a un veterano funcionario y teórico norteamericano también lo explica:

Lippman respaldó todo esto con una teoría bastante elaborada sobre la democracia progresiva, según la cual en una democracia con un funcionamiento adecuado hay distintas clases de ciudadanos. En primer lugar, los ciudadanos que asumen algún papel activo en cuestiones generales relativas al gobierno y la administración. Es la clase especializada, formada por personas que analizan, toman decisiones, ejecutan, controlan y dirigen los procesos que se dan en los sistemas ideológicos, económicos y políticos, y que constituyen, asimismo, un porcentaje pequeño de la población total. Por supuesto, todo aquel que ponga en circulación las ideas citadas es parte de este grupo selecto, en el cual se habla primordialmente acerca de qué hacer con aquellos otros, quienes, fuera del grupo pequeño y siendo la mayoría de la población, constituyen lo que Lippmann llamaba el *rebaño desconcertado*. [...] Así, pues en una democracia se dan dos funciones: por un lado, la clase especializa, los hombres responsables ejercen la función ejecutiva, lo que significa que piensan, entienden y planifican los intereses comunes; otro, el rebaño desconcertado también con una función en la democracia, que,

⁷⁸ Entendido en términos de Salazar como lo opuesto a la alienación.

según Lippmann, consiste en ser espectadores (Chomsky, 2002, págs. 12-13).

Son, los anteriormente descritos, los administradores de los Estados, funcionarios de los gobiernos, los tecnócratas, cuya existencia es necesaria en un punto del entramado gubernamental, pero colocarlos a ellos en la posición de decidir aspectos que son eminentemente políticos termina perjudicando las verdaderas reformas emancipadoras, pues su accionar está pensado para consolidar el modelo en función.

El rol de dicha élite es manejar la cosa pública, manejar el Estado con eficiencia exige dominar la terminología, las formas, procedimientos y metas, teniendo como guía los marcos reglamentarios o normativos, entendiendo esto último en concordancia con los propósitos de la élite. Esta élite está muy comprometida en la cosificación de los sujetos en beneficio de la estructura productiva⁷⁹ (asociación: [trabajo → capital] ↔ productividad). Es decir, una élite que piensa y vive para la acumulación de bienes de capital y, por ende, coadyuva en organizar la vida de los *otros* bajo dicha racionalidad. La eficiencia de la que hablábamos no gira en torno al cumplimiento de objetivos que benefician a la mayoría sino que se corresponden con la satisfacción del consumo, el fortalecimiento del capital y el mejoramiento de sus mecanismos de coerción⁸⁰.

⁷⁹ Suscribimos el análisis marxista sobre la productividad e improductividad, como bien se sabe desde la visión de Smith: el trabajo solo es productivo si produce capital. Bajo la lógica capitalista, si las manifestaciones espirituales o todo aquello que es la vida en sí misma no produce capital, entonces es improductiva. Véase Marx & Engels (1972).

⁸⁰ Tilly (1992) postula la ampliamente conocida tesis sobre el capital y la coerción como organizadoras del mundo social.

La posibilidad de sostener estos tres requisitos fundamentales es lo que les permite constituirse en dominadores locales y siervos globales. Ello explica los niveles de clientelaje y corrupción y la tan razonada ineficiencia del Estado para solucionar problemas álgidos vinculados a la seguridad y la educación, mientras reformas como la tributaria arrojan crecientes resultados de efectividad. Bajo tales presupuestos, sí estamos frente a una sociedad constituida bajo el signo de la dominación, en ella la educación tiene un propósito específico que, además, es coherente con tal signo.

A naciones subdesarrolladas como el Perú, que se ofrecen como conjuntos no integrados en lo social, tienen una cultura inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación, una cultura que por estar vinculada directamente con la opresión que sufren los individuos y los pueblos, la hemos llamado *cultura de la dominación*” (Salazar, 1975, pág. 22)

Es evidente que Salazar se toma la licencia de uso de algunos términos, tal es el caso de “nación” aun cuando luego subraye su carácter no integrado; lo cierto es que, utilizar el concepto de nación para referirse al Perú es excesivo, sobre todo porque en la ausencia de correspondencia, entre constructo y realidad, están muchos de nuestros problemas estructurales.

Como individuos lo único que nos une es el territorio, pues nuestro pasado no es común, tampoco lo es la pertenencia a un grupo tribal, o el que compartiéramos lazos de hermandad bajo cierto antiquísimo paternalismo. Salazar, muy probablemente, se está refiriendo al concepto legal, a ese estatus ficticio que es estéril en relación con la realidad cuando

no hay compromiso. No se crean naciones por decreto, salvo en el papel; las verdaderas naciones se reconocen a sí mismas como comprometidas entre sí, en alusión a un pasado común y un destino compartido; y en el caso concreto de nuestro país, coexisten naciones que no están alienadas, sino más bien negadas por los alienados, que tampoco constituyen una nación.

La misma narración histórica de la que debiera dar cuenta la educación expone su colonialismo en tanto siente una pulsión irrefrenable por tratar el desarrollo europeo como puntos centrales para entender lo que somos, como otredad; Chakrabarty lo analiza y explica en los siguientes términos:

El hecho de que Europa funciona como referente tácito del conocimiento histórico se hace obvio de un modo extremadamente común. Se dan al menos dos síntomas cotidianos del carácter subalterno de las historias no occidentales, del tercer mundo. Los historiadores del tercer mundo experimentan la necesidad de referirse a obras de la historia europea; los historiadores de Europa no sienten necesidad alguna de corresponder [...] lo cual no parece afectar a la calidad de su obra. Se trata de un gesto, sin embargo, que “nosotros” no podemos devolver. No podemos permitirnos una igualdad o una simetría de la ignorancia a este nivel sin arriesgarnos a parecer “anticuados” o “desfasados”. (Chakrabarty, 2008, pág., 58)

Los mecanismos de interrelación con el otro, en el caso nuestro, han girado en torno a la posibilidad de adaptar al “diferente”, en la medida que puede renunciar a lo que en esencia es, para ello la educación cumple un rol fundamental en la transculturación y aculturación, y cuando estos grupos “diferentes” no han revestido mayor importancia para los propósitos de la élite que ejerce el dominio local, simplemente han pasado a ser invisibles. Nuestra historia no es la historia de una nación

subdesarrollada; el subdesarrollo es una consecuencia, entre otras cosas, del no aceptar la ausencia de nación.

La organización de la enseñanza como parte de una serie bien determinada de acciones, sujetas a calendario y dependientes de la autoridad superior, el proceso entero de la educación escolar considerada en sus aspectos formales más significativos y persistentes, introduce al educando al mundo de la dominación lo habitúa a él y termina convirtiéndolo en un convencido justificador de la dependencia social so capa de la defensa de los más altos y firmes valores. [...] Como sistema, en sus principios fundamentales, en la selección de la materia enseñada, en el énfasis puesto en ciertos temas y en el olvido de otros, la educación de un grupo social o de una nación revela su intencionalidad [...] en países como el Perú marcados por fuertes lazos de subordinación interna y externa, con una cultura de dominación, la educación por sus contenidos, por las ideas, valores y actitudes que transmite o suscita, funciona más aún como un poderoso agente de dominación y, por tanto, como mecanismo alienante. (Salazar, 1975, pág., 24)

No debe llamar la atención que Salazar exprese: “la educación por sus contenidos, por las ideas, valores y actitudes que transmite o *suscita*, funciona más aún como un poderoso agente de dominación⁸¹” Si bien hasta ahora hemos manejado la dicotomía adaptación-suscitación como si de dos modos de educación se tratasen, también es cierto que un examen más cuidadoso de nuestras afirmaciones y las del propio Salazar pondrán en evidencia que ambas condiciones son fundamentales en todo proceso educacional. Ahora bien, en el modo “aberrante” de educación, ¿hay suscitación? Sí, la hay. Pero, es un efecto controlado que permite una renovación dirigida de aquello que es conveniente renovar.

De otro lado, estamos de acuerdo con Salazar: la educación escolar que ahora introduce variables transversales de “democratización” no ha dejado de ser, lo que en esencia siempre ha sido, un espacio para la

⁸¹ El subrayado es nuestro.

adaptación de individuos bajo el artilugio de la participación, siempre que se dé dentro de los cánones que la “normalidad” exige e impone; tentar algo novedoso fuera de ello es censurable.

Ahora bien, tomando como punto de partida la reflexión de Salazar: la educación está estratificada según la exigencia del segmento. Así pues, si la élite local requiere mano de obra calificada capaz de garantizar la marcha productiva de este Estado, la educación de las generaciones de recambio estará acorde a tales exigencias.

Si las exigencias globales privilegian la eficacia y la eficiencia, entonces tienden a falsificar las valoraciones, asumiendo como patrón de excelencia: la “identificación con lo que hacen”. Esto deriva en un fuerte compromiso por seguir haciéndolo, incluso a un menor costo y por un mayor tiempo. Las otras dimensiones que crean la posibilidad de una “condición humana” no se desarrollan, salvo como conocimientos de cultura general, asociados a la memoria. He ahí la alienación y la pérdida de sentido frente a lo genuinamente humano.

3.5.2. La crisis educacional

Una relectura de Salazar abre el debate en torno a si la educación que posee estos rasgos instrumentalizados, que ya no sirven al propósito diáfano de transformar al hombre de manera beneficiosa y positiva, ¿sigue o no siendo educación? ¿Acaso no estamos frente a la desnaturalización del *telos* educativo, aquel que subordina en parte el modo y los procesos a

finalidades moralmente superiores? Evidentemente, la educación puede derivar en un mecanismo de dominación, el propio Salazar lo detalla con claridad:

En primer lugar, considerando genéricamente el fenómeno educativo, es importante subrayar la función del régimen escolar en la fijación y mantenimiento de las estructuras de dominación. La escuela, más que quizá ninguna otra institución, traduce la organización de la sociedad y la consolida. La relación maestro alumno, tal como ha sido establecida y justificada tradicionalmente, es el modelo mismo de la subordinación de la conciencia y la voluntad de unas personas a las de otras” (Salazar, 1974, pág., 277)

Por ejemplo, quienes defiendan el modelo actual pueden hallar cierto consuelo en afirmar que a lo largo de las últimas décadas se han hecho esfuerzos concretos por democratizar el espacio educativo, lo que dejaría sin piso la afirmación de Salazar: “la disciplina escolar, que se impone en el plantel y se enseña en el aula, es concebida y defendida como reflejo del orden social que requiere una autoridad legítima que debe ser respetada y obedecida” (Salazar, 1974, pág., 277)

Sin embargo, no vemos el asunto con tanto optimismo, la famosa democratización del espacio escolar, es más una aspiración que una realidad concreta, pues en los hechos dicho espacio sigue evidenciando verticalidad y un orden jerárquico supeditado a un orden preestablecido en el que las relaciones maestro alumno, maestro – maestro, maestro – funcionario, siguen siendo relaciones de poder y por ende de dominio y dominación.

Además, la democracia dista mucho de no ser autoritaria. El imperio de uno es reemplazado por el imperio de una mayoría que cuando

puede aplastar minorías; y cuando no, tiende a delegar su poder y representación, nuevamente, en uno. A ello, se le podría llamar “legitimación del poder”; pero, más suena a legalización del poder y circularidad. Las viejas críticas que esbozara Platón (2002) a la democracia ateniense siguen vigentes, y el espacio escolar solo reproduce, como contenido axiológico, los defectos de un sistema que también se ha instrumentalizado y colocado al servicio de determinado cuerpo de dominadores⁸².

Pero aun cuando en dichas relaciones de aula se reemplazara la pretensión de jerarquía, nos quedaría un modelo democrático desnaturalizado. Dejando ello de lado, puede leerse entre líneas que la propuesta de Salazar se aproxima más a la idea de *commune*: comunidad educativa. El rastrear su origen puede abrir todo un abanico de organizaciones similares que escaparían a la pretensión central de esta tesis. Siendo así, solo mencionaremos brevemente dos de estos referentes para *commune*, sin pretender alcanzar demasiada hondura en su análisis: el modelo griego y el italiano.

En efecto, las antiguas polis griegas concebían el espacio público como el espacio de la *koinonía*, (la comunidad) en la que el hombre alcanzaba su plena realización; fuera de ella no había posibilidad de ser

⁸² No pueden resultar equivalentes dos modelos educativos cuando en uno se considera el consenso como un conjunto de acciones axiológicamente superiores, mientras en el otro se impone como deseable un sistema de gobierno en el que una mayoría se impone por fuerza del voto en desmedro de las minorías, y ello sin que medie reflexión crítica.

alguien, las relaciones que se establecían entre los hombres era de correponsabilidad en el manejo de los asuntos de la *polis*.

En el caso de las ciudades–estado italianas del siglo XIV, la *commune* entiende en la política su única posibilidad de subsistencia y realización. La política es el gobierno; participar del gobierno no es entendido aquí como un derecho sino más bien como una obligación, todas las responsabilidades o posibilidades que se derivan del ejercicio del gobierno de la ciudad son obligaciones, no derechos. Fuera del ámbito de la comunidad no es concebible la vida, por ello todos son la ciudad, todos la gobiernan, todos se comprometen y se responsabilizan de su marcha.

Puede analizarse lo mencionado en el párrafo anterior de la mano de Quentin Skinner (2009), quien planteara una relectura política del fresco pintado por Lorenzetti. Obviamente, el espacio que describe Skinner está en tensión constante dado que los grupos que la componen son heterogéneos, en ello radica precisamente la política: lograr establecer acuerdos que permitan el gobierno, construir gobierno es construir consenso, en lugar de recurrir al facilismo del voto y su dictadura aplastante. En aquellas comunidades se manejaba un concepto de política muy distinto del que ahora podría tenerse de manera intuitiva y vulgar.

Al criticar Salazar la verticalidad de la escuela, surge la necesidad de pensar en una forma organizacional de reemplazo y el de la *commune* calza con ello, pues el poder no está sustantivado, no es un algo al que se

acceda o se usurpe. El poder es uno con la política y uno con la comunidad. Como modelo es interesante y hay que referir que tal vez su aplicación obedece a espacios pequeños donde la cantidad no es un obstáculo sino una ventaja, espacios como los educacionales.

Adicionalmente, y aun olvidándonos de las observaciones que le hemos hecho a la “democratización de la escuela” es necesario mencionar que dicha posibilidad siempre encontrará en el conductismo familiar una contrarreforma permanente y mucho más poderosa. Para ahondar en esto último es necesario reparar en el rasgo educacional de la familia. El hogar es también un espacio de enseñanza y aprendizaje, un espacio de transformación y formación. Si la familia está en crisis el individuo está en crisis. Es mucho más fácil condicionar a un niño que educarlo. Por ello los padres son educadores conductistas por excelencia. El premio y el castigo no es un recurso, es el referente totalizador de las relaciones padres - hijos.

Salazar rechaza el conductismo, por obvias razones⁸³. Este conductismo asumido como “connatural” a la función de padres siempre refuerza la idea de dominio, pues quien otorga el premio o aplica el castigo es quien ostenta el poder y lo ejerce; se constituye así en la autoconciencia que a través de su acción exige ser reconocida como la depositaria de la posibilidad de regir, regular o determinar el actuar del otro. Los padres de familia o quienes hagan las veces, ven circunstancias para desplegar

⁸³ Walter Peñaloza narra la anécdota del INIDE en la que Salazar desautoriza enviar más docentes a capacitarse en el extranjero, llegando a afirmar “no quiero más conductistas”.

posibilidades de dominación y no espacios para formar individuos críticos y plenos, téngase en cuenta siempre que existe la posibilidad de excepciones, pero nos interesa la regla común no lo excepcional.

Lo anterior, confirma que el problema educacional trasciende la escuela, pues involucra las otras esferas de dominio: la familia y la sociedad en su conjunto. La educación así, instrumentalizada, cumple una función negativa en tanto alienante, falsificadora del ser, un espacio en el que se refuerzan los estereotipos y la derivación a los prejuicios es un riesgo permanente:

Por el contrario, sea con respecto al país, sea con respecto a su clase social, sea con respecto a sus propias reivindicaciones personales, lo que generalmente el educando recibe de la escuela es un reforzamiento de las nociones y los valores que, en lugar de ponerla al descubierto, velan la situación existencial en que se encuentra. Lo que la educación les da es pues otra vuelta de tuerca a la opresión que los agobia. (Salazar, 1975, pág., 24)

Los efectos de este tipo de educación se ponen de manifiesto en los distintos ámbitos de la acción del sujeto, este “adaptado social” está expedito, en algunos casos para incorporarse al aparato productivo con una flexibilidad y soporte a la explotación y sobreexplotación, dignos de admiración; en otros, deberán buscar trabajos subvalorados, en el mejor de los casos, y dedicarse a la delincuencia en el peor de ellos. La educación pensada bajo este modo de entenderla se ha desviado de su concepto primigenio y ha ahondado las condiciones alienantes del orden social imperante. Es una sociedad productiva. Salazar afirma, en relación a las formas no escolarizadas e informales de educación lo siguiente:

Cabe señalar dos casos principales: aquellas a cargo de empresas productivas interesadas en mejorar la capacitación de sus trabajadores y aquellas que se conectan con los medios de comunicación colectiva. En ambos casos es imposible formular un juicio favorable. Los cursos de capacitación laboral, so pretexto de una exigente preparación técnica, descuidan no sólo los aspectos de cultura general no ligados directamente con el adiestramiento correspondiente, sino que abierta y sistemáticamente excluyen todo tópico que signifique cuestionamiento del orden social en el que están insertadas las relaciones del trabajo asalariado. (Salazar, 1975, pág., 25)

El sistema desnaturaliza la existencia y la coexistencia, formula una “normalidad” que atenta contra el modo más genuino de ser un humano; ha reducido el vivir a un aspecto más del producir, en términos capitalistas, cuando el orden natural es inverso: el producir capital puede ser un aspecto del vivir, pero de ninguna manera su razón de ser. Este tipo de ordenamiento requiere de sistemas de control social como el educativo y el comunicacional:

Por su parte, los medios de comunicación colectiva, cuando están en manos de empresas capitalistas, con muy concretos intereses comerciales y económicos, orientan su poderosa acción en un sentido típicamente conservador. Alimentan las motivaciones de lucro y satisfacción inmediateista que permiten un alto ritmo de consumo, contrario a los intereses de los países pobres del Tercer Mundo y, a través de ellas, justifican un orden social en el que aparentemente es posible para todos, esas realizaciones. (Salazar, 1975, pág., 25)

Y para quienes, bajo este esquema de racionalidad, no pudiesen lograr tal realización queda el consuelo de lo ultramundano, tan oportunamente proveído por los sistemas religiosos de dominación, compenetrados en el contenido educacional.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

Quisiéremos profundizar un poco más en lo esbozado hacia el final del capítulo anterior. En esa misma línea de razonamiento, suponemos que es imperioso, para quienes están frente a un esquema socioempresarial que controla los medios masivos de comunicación, definir propósitos coherentes con el esquema oferta – demanda, bajo una lógica capitalista. Ello al margen de los propósitos más elevados que la humanización presupone para la educación. Todo buen negocio debe: aumentar los márgenes de ganancia y, de ser posible, reducir los costos de producción, asegurando consumidores cautivos; un aumento en los costos de producción solo se justifica si con él aumentan proporcionalmente los márgenes de ganancia.

Afirmado lo anterior, tomemos el caso de un medio masivo de comunicación en particular como lo es la televisión, su influencia en la vida de millones de personas es evidente. De una u otra forma determina los gustos, conductas, estereotipos, constructos y prejuicios culturales; a través de ella, la educación podría cumplir las mutuamente tensas funciones que le son inherentes: adaptar – suscitar, conservar – renovar, preservar – revolucionar, etcétera. El llegar a esos millones de seres humanos puede tomar la forma de anuncios, novelas, noticieros, etcétera; es decir, programas como productos

educacionales. Pero, la puesta en marcha de cada una de estas producciones televisivas implica invertir dinero, dinero recuperable en tanto se venda el espacio para la pauta publicitaria. Un canal es más atractivo, para el anunciante que invierte dinero, cuando la gente ve más los programas que transmite. Si el televidente ve más esos programas, el anunciante puede acceder a él a través de la publicidad que busca inducir al espectador a comprar determinados bienes o requerir ciertos servicios.

La educación no es equivalente a entretenimiento, pues lo absurdo es generalmente entretenido. En parte esto explica el que los éxitos televisivos no sean en absoluto educacionales, en términos humanísticos.

4.1. Los medios y el modo aberrante de educar

En este juego de intercambios la recreación de necesidades ficticias es una constante. Siendo así, como bien se preguntaba Ignacio Ramonet⁸⁴ (Chomsky, 2002) ¿Qué se le vende al anunciante? ¿El espacio televisivo o los sujetos receptores como potenciales compradores? La respuesta no debe exigirnos mucha reflexión. Salazar afirmaba:

La educación es siempre una actividad o una constelación de actividades teleológicamente orientadas [...] quien se educa pasa de un estado a otro; tiene por consiguiente la capacidad de cambiar. En este proceso educativo surge la presencia del agente de cultura, quien es capaz de transmitir las conductas adquiridas asegurando la perpetuación con reflexividad y reciprocidad (Salazar, 1975, pág. 10)

Los medios de comunicación tienen todos los elementos para educar, su no aprovechamiento tiene que ver con la decisión política de no hacerlo. Una

⁸⁴ Ramonet es doctor en Semiología e Historia de la Cultura por la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) de París, además de ostentar la cátedra de Teoría de la Comunicación en la Universidad *Denis-Diderot* (París). Consultor de la ONU, es actualmente docente en la Sorbona de París. Dirigió por cerca de veinte años la publicación mensual de *Le Monde Diplomatique* y *Manière de voir*.

forma aberrante de educar, tal como la denominaba Salazar debe también responder a una forma aberrante de *telos*. En parte los medios de comunicación podrían ser entendidos como los agentes culturales a los que alude Salazar en la cita. Los medios logran que un sujeto pase de un estado a otro, pues se alteran sus gustos, preferencias, modos de entender y juzgar el mundo; los medios permiten la perpetuación de determinado tipo de cultura, la preservación de cierta estructura social.

De tal forma que, ¿podría considerarse a los medios como articuladores del *telos* educativo? No, necesariamente; puede considerárseles provistos de un propósito, pero en las circunstancias actuales ese propósito no es educacional, dado que no está en concordancia con la promoción de una vocación humanista:

Puede decirse que hay una vocación humanista en toda educación. Y si se conviene en llamar persona humana al ser que tiene esta capacidad, podrá decirse también, con pleno sentido, que la genuina educación, en tanto humanizadora, es personalización, es afirmación y enriquecimiento de lo más propio y original de todo el hombre y de todo hombre. La personalización se opone a la cosificación que resulta ser, entonces, lo contrario de la educación. (Salazar, 1975, pág., 16)

La naturaleza educativa de la televisión es solo discursiva, lo que sí es factico, dado que se traduce en un conjunto de acciones, es su evidente tendencia, firme y sostenida, por cosificar al hombre; ergo, resulta contraria a la Educación. Sobre todo si por Educación entendemos:

Cabe pues, hablar de una educación propiamente humana –con riesgo de caer en pleonismo– solo cuando el educando, individuo o grupo, es puesto por la operación educativa en condiciones de autoformarse, de buscar sus propias formas de ser, de decidir libremente su conducta y, de esta suerte crearse y recrearse a sí mismo indefinidamente, y contribuir desde sí, según sus propias apreciaciones y concepciones, a la marcha histórica de la comunidad de los hombres (Salazar, 1975, pág. 16)

Y aun mucho más contundente;

En su forma propia educar es pues, promover la creatividad y la originalidad del sujeto y provocar cambios en las ideas, los valores y la conductas que hace suyos o elabora el sujeto, cambios susceptibles de beneficiarlo. La educación es por esencia beneficiadora: es imposible como malformación, como acción ordenada a la anulación del hombre (Salazar, 1975, pág. 13)

No es difícil notar que lo detallado no se condice con los propósitos que estos medios de comunicación masiva persiguen: la coacción de la libertad de decisión, su direccionamiento y el refuerzo de patrones de consumo. Todo lo anterior muy lejos de propiciar un humanismo crítico y libertario. Por el contrario, su accionar bien podríamos situarlo más próximo a lo que Salazar denomina “acción ordenada a la anulación del hombre” Además añade:

Este apuntar el hombre hacia una forma [la que provee una genuina educación] es un elemento muy claramente diferencial del hombre, algo que lo opone muy tajantemente a los animales y a las cosas. Aunque puede haber cambios en las cosas y puede haber un cierto proceso evolutivo o de desarrollo en los animales, no es propio decir que alcanzan una forma que “están en forma”, etc. mientras tanto del hombre sí es propio decir que logra su forma y por esto es propio hablar de formación humana con respecto al hombre. Eso implica que, cuando hablamos de formación humana, el hombre no tiene ya, desde siempre desde el principio, una configuración sino que debe formarse (Salazar, 1995, pág. 142)

Por desgracia, en nuestra especie puede presentarse el proceso inverso, así como somos capaces de tomar una forma propiamente humana también podemos deformarla, perderla o falsificarla. Si medios de comunicación masiva, en tanto cosificadores del hombre, tienden a negar la naturaleza humana, deformarla o falsificarla, entonces es válido afirmar que son contrarios a la educación.

Y sin embargo ¿Quién niega que en tanto medios de comunicación son masivos y efectivos? ¿Y si concordamos en ello, por qué actúan sin mayores regulaciones que aquellas que buenamente son capaces de autoimponerse? ¿Por qué se ha permitido que un potencial deformador, negador y falsificador de la condición humana actúe impunemente y sin control? Sin duda, el que ello ocurra

es consecuencia directa del contexto en el que vivimos, la lógica del mercado se ha impuesto y sus modos explicativos se asumen como verdades de Perogrullo, disfrazados de “libertad de expresión”.

Bajo el imperio de esta lógica de mercado ¿Qué producto conviene transmitir o publicar? ¿Aquellos que estimulen la perpetuación con reflexividad y crítica? o ¿Aquellos de los que se puedan obtener resultados directos, apelando a emociones primarias, a sensaciones inmediatas? Al respecto Neil Postman⁸⁵ afirmaba:

El abismo entre la racionalidad y la publicidad se ha ahondado tanto ahora que es difícil recordar que alguna vez haya existido relación entre ellas. Hoy en la televisión publicitaria, las proposiciones de lógica son tan raras como la gente fea. La cuestión de saber si el publicista dice la verdad o no, ni siquiera se plantea (Chomsky, 2002 págs. 72-73)

4.2. La dominación y la forma aberrante de educar en el marco comunicacional

Apelando al facilismo y con la plena certeza de poseer compradores cautivos, “educados” a lo largo de décadas y de estímulos audiovisuales, es muy fácil pasar a la venta de opiniones. Se comercializan también tendencias a favor o en contra, según las conveniencias de dueños, empresarios o contratantes. Se ha vuelto común pasar de héroe a villano, dependiendo de si la causa defendida está o no de acuerdo con los intereses que imperan en el medio, o con el poder detrás de este.

La objetividad de muchos “líderes de opinión” está condicionada a los estados financieros de la empresa comunicacional; la “verdad”, lo “verdadero” termina siendo solo un punto de vista supeditado a la fuerza con se le impulse o

⁸⁵ Ensayista y sociólogo estadounidense de gran influencia como consultor y analista.

desacredite, algo para lo que muchos periodistas parecen tener una vocación innata. Bajo tales condiciones, ¿qué libertad es posible si se falsifican perspectivas, virtudes y villanías? Salazar no vivió lo suficiente para contemplar en la intensidad actual cómo pueden llegar, estos medios de comunicación masiva, a atentar contra la educación de nuestra especie. Hay variables de interés económico asociado a todo lo anterior. Al respecto:

Debe enfocarse el problema de la educación peruana sobre el fondo del más vasto problema del desarrollo económico y social del país y deben buscarse precisamente las soluciones que permitan adecuar, en el nivel de la teoría de los propósitos del Estado y la comunidad, lo que ya está adecuado por la realidad: sociedad y educación. Porque así como el atraso social y económico del país va la par con su atraso educativo, así el planeamiento del progreso social y económico debe concertarse con el planeamiento educativo (Salazar, 1965, págs. 67, 68)

No es la primera vez que Salazar establece un vínculo entre economía y educación⁸⁶. En términos macros Salazar reivindica la interpretación marxista de una economía transformadora de la sociedad, pero ello implicaría revolucionar la estructura económica de las formas que ya conocemos y, a veces, con los desenlaces de lo que también hay testimonios.

Sin embargo, en términos concretos y pensando en la realidad actual, la economía que debe servir de soporte para la concreción del propósito educacional no puede ser la del modelo productivo-consumista, tiene que ser una economía moral⁸⁷. Además, el orden natural se ha invertido, la economía ha convertido el quehacer educacional en un apéndice organizacional que provee productores y que debe ser atendido con recursos, según la predisposición de la dinámica económica,

⁸⁶ Gran parte de las pretensiones de la racionalidad imperante es convencernos de un vínculo objetivo, en términos positivistas, entre ambos. Cuando lo que hay de fondo es el modo en que ambos se vinculan. La economía alude a un ejercicio moral: economía y moral no pueden ni deben disociarse. (Levy, 2002).

⁸⁷ Hay que ensayar modelos para este tipo de afirmaciones, para ello se puede tomar como base el trabajo de Thompson (1964)

cuando es la economía la que debiera estar al servicio de propósitos moralmente superiores como los educacionales. Pero, tal cosa no tiene cabida si el Estado está capturado por intereses capitalistas o dogmáticos de toda índole, pugnando cada cual por obtener prebendas y asegurar clientelajes.

Lo más próximo a nosotros puede ser un Estado dependiente en el concierto de la sociedad global que ve pasar administradores (gobiernos temporales) que lo asumen como botín o espacio para retribuirse lo “invertido” en el tránsito hacia el poder. Difícilmente un Estado así pueda asumir la educación como un problema de fondo. En la captura del Estado han tenido los medios de comunicación masiva un papel importante.

Asegurar las condiciones para la dominación, una vez reducido el Estado en su natural protagonismo frente al problema educacional, ha sido la tendencia de las élites gobernantes y los “agentes culturales y económicos”, se han valido de sus discursos para ello; la función adaptativa de la educación no solo se ha exacerbado en desmedro de su función suscitadora, sino que ha terminado por obtener tal relevancia que se ha deformado al punto de ya no poderla considerar como un elemento constitutivo, sino como el “elemento constitutivo” por excelencia del acto de educar.

Lo anterior explica el que la reflexión filosófica no tenga cabida en programas televisivos. Postman ya había resuelto el asunto hace casi veinticinco años cuando afirmaba que no se puede hacer filosofía en la televisión por una sencilla razón: la forma conspira contra el contenido (Postman, 1991). La forma

que de por sí tiene la filosofía (sea política o no) exige humanos educados para sostener, entender e intercambiar pensamientos críticos; por ello, colisiona frontalmente con el contenido de estos medios masivos de comunicación. Forma y contenido son mutuamente excluyentes, estos no son vehículos para hacer mejores a las personas, en los términos de Salazar, para estimularles reflexiones o autonomía cognoscitiva; bajo estos parámetros, los medios masivos de comunicación están hechos para vender y comprar, solo aquello que les resulte rentable en términos cuantitativos.

Si pensar (en términos coherentes con la educación que defiende Salazar), es poco rentable, pensar críticamente no es rentable en definitiva. La cosificación del individuo es una necesidad imperiosa para los medios. Sería esta la razón por la que urge un sistema educacional que provea individuos “normalizados” según la racionalidad descrita. Gracias a ello, la gente es parte de este esquema de consumo compulsivo todos los días, lo que asegura una efectividad de ventas asombrosa. Efectividad y consumo solo son posibles si el sujeto-receptor se mantiene en condición acrítica, convencido de banalizar todo lo importante como una regla a seguir, entonces lo realmente medular será lo último a encontrarse en los medios masivos de comunicación.

4.3. Educación y tecnología

Como parte del discurso de difusión de la racionalidad consumista en que nos encontramos se encuentra la idea de “la sociedad del conocimiento”. En torno a ello, se ha pensado en el componente tecnológico viendo en internet un vehículo *democratizador de la cultura, la información y el saber*. En tales términos el

establecimiento de una *sociedad virtual* parece inevitable. Salazar no consideró esta imagen del mundo en términos tan concretos, mucho menos las dificultades que se asocian a tales posibilidades. Sin embargo, es importante examinar algunos de los postulados que la sustentan:

- *La sociedad tecnológica no sabe de fronteras geográficas, lo implica todo, pues refleja el mundo en la actualidad, un mundo sin fronteras, único y en expansión, expresión misma de un proceso totalizador e imparable cuyo rasgo esencial es la velocidad en el cambio.*

Si diéramos por cierto esto, también tendríamos que dar por cierto que tal afirmación resulta excluyente de todo aquel que no está inserto en un mundo que, pese al utópico sueño de comerciantes y superpotencias transnacionales, aún no está globalizado. Si lo fuera el mundo entero sería consciente de ello a tal punto que participaría de dicho fenómeno, no como un reflejo frente a lo que está dado sino como un actor volitivo y activo cuya intervención determina e incide en la forma en que participa; ya sea por decisión propia o por limitaciones impuestas por su condición económica, estatus social o manejo de accesos. Muchos son los excluidos o, para decirlo en otros términos, la globalización no nos absorbe a todos de la misma manera, a algunos nos inserta a otros nos exhibe como *rara avis* (culturas autóctonas) y a otros, los invisibles, simplemente ni los toma en cuenta.

De otro lado, si nos asumimos como parte de una *sociedad virtual* tenemos que reconocer que constituimos una sociedad sin pacto explícito, reproduciendo el error sobre el que estamos parados y al que llamamos *nación*. Renunciar a la realidad para sumergirnos en la ilusión de ser un *alguien* con privilegios tan abstractos como el software que usamos para escribir esto revela que conscientemente hay un intento porque la diferenciación entre lo fáctico y lo virtual no sea tangible, es decir, la escisión entre lo real y lo virtual se ha convertido para muchos en una cuestión nebulosa, en un punto de vista a lo sumo intersubjetivo.

En todo rigor, la sociedad virtual se expresa como una invitación para abstraernos de la realidad física. El ciudadano de hoy es más un individuo con conceptos valorativos fuertemente relativizados en torno a su realidad cultural mediata e inmediata, con propensión a cosificar todo cuanto le rodea.

Siendo así, la posibilidad de abstraerlo del resto de las manifestaciones propiamente humanas resulta más sencillo, se le escinde de la realidad con sus distintas problemáticas para incorporarlo en una sociedad de ficción que evidentemente es virtual, con ello solo se potencializa en él una particular condición del tipo esquizoide que afecta no su realidad virtual, donde su individualismo se fortalece, sino su realidad social en la que, quiera o no, poco a poco deja de involucrarse y sentirse involucrado, sintiéndose cada vez más ajeno a ella y a sus problemáticas concretas, sobre todo aquellas no tan fáciles de percibir.

- Se afirma *un mundo único y en expansión constante, cuyo rasgo esencial es la velocidad en el cambio.*

Si ello es cierto por qué esta ilusa *verdad* se desvanece en cuanto, geográficamente, salimos de las ciudades. Si traspasamos nuestro mundo más próximo nos vemos obligados a cargar la frenética vida de tecnologías *facilitadoras* a costas. Si esta realidad alterna circuncide todo cuando conocemos como realidad social ¿No debiéramos encontrarla en cuanta provincia, distrito o caserío visitemos? Al no ser así, de golpe confirmamos algo que sabemos, pero que no queremos admitir: la supuesta *sociedad virtual y su carga tecnológica* acaba a unos kilómetros de la frontera capitalina, ya sea Lima o alguna capital de departamento, en el mejor de los casos.

Así como se reduce el espacio geográfico en el que podemos distinguir lo tecnológico, de manera proporcional, también se reducen los individuos tecnológizados, a los que nominaremos *insertos*, entonces resulta que esa convicción de estar inmersos en un cambiante mundo de *gigas, bits, androids, LCD's, tablets*, etc., solo es una percepción antojadiza, que puede aplicarse a cierta cantidad de individuos inmersos o insertos.

- *Ya es innegable, como realidad, que somos parte de una sociedad tecnológica de la que nos servimos a diario para desarrollar un tipo de vida cada vez más sofisticada, que sin duda es el parangón de progreso al*

que todo individuo aspira, ello como primer peldaño para el establecimiento de una sociedad superior, una sociedad del conocimiento.

Si la nuestra fuera una sociedad tecnológica tendríamos que admitir, no sin simplificar un poco los conceptos, que cómo sociedad requeriría de un conjunto de individuos insertos, suficientes en número y capacidades, como para por lo menos conformarla y equipararla a la sociedad que ya integramos como espacio y ámbito cultural y en el que de una u otra forma establecemos relaciones reales y no simulaciones que algunas veces están vinculadas a un referente concreto y otras no.

¿Una sociedad alterna es posible dónde las identidades son lo último que importa? ¿No es acaso lo común, aquello que permite percibir lo distinto? ¿Cómo percibimos lo común si por certezas solo tenemos representaciones? Y ¿No es la permutación constante y sostenida de lo común y lo distinto lo que hace posible el establecimiento social, pues crea las condiciones para complementar intereses, necesidades y satisfacciones, en un marco establecido por lo auténtico que las favorece y promueve?

Ya Salazar cuando reflexiona sobre la educación en la mejor de sus posibilidades nos habla de un proceso bidireccional que exige una retroalimentación constante y permanente, algo que se pierde en lo postulado en el párrafo anterior. En un ámbito virtual donde las identidades suelen ser simulaciones muy lejanas de la realidad ¿Qué calidad de retroalimentación educacional es posible? ¿Qué se reconoce como distinto y qué como común? si incluso ambas posibilidades pueden ser posturas

adoptadas bivalentemente por un mismo individuo, amparado en lo anónimo de su participación.

En esa simulación de juego social no hay unos ni otros, solo hay proyecciones y reflejos, negaciones y autonegaciones en un intercambio de intereses, tan veloz como superfluo. Resulta que vivimos en una percepción que condiciona de una u otra manera nuestro modo de relacionarnos con el otro, con los otros, con los no insertos, en el mejor de los casos y en el peor, simplemente no relacionándonos, creando invisibilidades tan concretas como virtuales.

Si como bien afirmara Salazar la educación es socialización, en los términos que se nos presenta la virtualidad tal socialización termina por degenerar en un imposible. Movidos por lo anterior no han faltado quienes afirman: *vivimos inmersos en la sociedad del conocimiento*⁸⁸, el salto que se da desde la quimérica “sociedad tecnológica” a la del conocimiento resulta temerario si de demostrarlo se trata, salvo que esta ligereza expresiva se haga colocándonos en otro punto geográfico y no en el que compartimos y que denominamos como Perú. Si se juzgase la afirmación, tomando como base nuestra realidad nacional, tendríamos que la expresión es bastante cuestionable. Pero, primero hagamos algunas precisiones sobre lo que implica hablar de conocimiento, saber, tecnología e información⁸⁹.

⁸⁸ Términos asumidos desde la conceptualización de Peter Drucker (2004) hoy en día no es la fuerza de trabajo la que más valoran la sociedad post capitalista sino el conocimiento.

⁸⁹ Si vinculamos tecnología con el acceso irrestricto al saber, por medio de redes virtuales como internet, hemos de reconocer que si bien el acceso ha sido lento, se ha sostenido y la posibilidad de vincular la telefonía móvil con dicho acceso ha incrementado las posibilidades. Ahora que el acceso empieza a dejar de ser un problema, tenemos que fijarnos en aquello que entendemos por conocimiento.

La conceptualización sobre conocimiento, en filosofía, es amplia y fértil; sin embargo, nos interesa partir del dominio conceptual más próximo a la mayoría de las personas, por ello nos fijaremos en la definición de la RAE. Esta última, por conocimiento, entiende:

- a) m. Acción y efecto de conocer.
- b) m. Entendimiento, inteligencia, razón natural.
- c) m. pl. Noción, ciencia, sabiduría.

Si asumiéramos la primera acepción estaríamos simplificando tanto aquello que queremos aludir con conocimiento que ya no tendría sentido esgrimirlo como un *algo* particularmente distinto, pues si de la acción y efecto de conocer se trata el hombre conoce desde que es arrojado al mundo, otra cosa es que lo comprenda a cabalidad en base a la racionalidad en la que se educa. En todo caso, ello presupone ir más allá de lo que la propia acepción esboza.

La segunda definición alude al entendimiento, inteligencia y razón natural, una vez más recogeremos el contexto especial en que se quiere insertar esta definición para tratar de no alterar, innecesariamente, la intencionalidad de sus defensores, pues por conocimiento aluden a un *algo* trascendente. Las tres expresiones están vinculadas a procesos más que a productos, de hecho es usual afirmar: *el producto del entendimiento; es resultado de su inteligencia; responde a una razón natural*, etc.

En la medida que son procesos con un nivel de complejidad mayor, incluyen una serie de capacidades y habilidades operacionales, por ende, no es posible hablar de ellas en tanto resultados o productos a los que podamos acceder por distintos medios, entre ellos los medios virtuales como internet. Nadie visita una librería y al comprar un libro compra conocimiento, lo que compra es información, dependerá de las capacidades desarrolladas en el individuo la posibilidad o no de producir conocimiento en base a la información a la que ha accedido.

Lo anterior como primera objeción y como segunda, afirmar que la sociedad en su conjunto ha logrado el desarrollo de estas capacidades y habilidades es más que ambicioso, es irreal, basta ver el nivel cultural y educacional objetivo, de muchas de nuestras sociedades, para darse cuenta que las facultades de conocer, entendidas como razón natural, inteligencia y entendimiento, no son centrales en las interrelaciones de la sociedad en su conjunto, si acaso lo son lo serían de una pequeña estrato al que no sería difícil catalogar de élite del conocimiento. No dejemos de lado que el concepto de *sociedad del conocimiento* fue introducido por un abierto vocero del capitalismo consumista: Peter Drucker.

La tercera acepción afirma que conocimiento es ciencia, noción, sabiduría. Pero ello solo refuerza lo afirmado como segunda objeción de la acepción anterior, la sociedad del conocimiento es a entender de esta tercera definición la élite del conocimiento, la élite de la ciencia, de las nociones o la sabiduría,

la masificación social no es algo que expresa a cabalidad la realidad, o en todo caso no deja de ser un anhelo utópico.

Claro está que los defensores de la calificación afirman que el sustrato ha cambiado, que no es el trabajo, ni el capital ni los recursos minerales o de distinta índole los que dominan la producción en nuestros días. Pero, el conocimiento en abstracto, sin el hombre que lo produce, altera y expande, no existe.

El producto económico por excelencia, el insumo en sí sigue siendo el hombre, su rol productivo ha cambiado, sin duda, pero sigue siendo él en el papel de conocedor, de productor de conocimiento. Si por conocimiento se quiere simplificar al extremo la acepción, estaríamos frente a un saber hacer técnico, y ello ha existido no desde los albores del capitalismo sino desde mucho antes. Si por conocimiento se quiere establecer ciertas diferencias arguyendo un producto superior como la ciencia, nos alejamos tanto de la realidad social en su conjunto que ya no sería plausible hablar de sociedad del conocimiento como un producto en el que se distingue la condición humana, pasaría en todo caso a ser una noción utópica.

La utopía que dicho concepto ofrece nos confronta a dos posibilidades muy concretas: la imposible, porque exige más de aquello que sociedades alienadas como la que describe Salazar pueden dar y ello debido a que carecen del nivel de libertad necesaria para reproducir una cultura auténtica capaz de formar individuos críticos; y la segunda, reproducir la supuesta *sociedad del*

conocimiento en los términos del mercado, un conocimiento productivo que forme individuos sujetos a la estructura económica que busca de ellos la extrema especialización con un único propósito: producir más.

No nos fijemos en el sistema de educación básica, entremos en contacto con nuestro medio más próximo, la universidad. Si la universidad es parte, aunque aislada, de la sociedad descrita líneas arriba, entonces la producción científica y la investigación gravitante no solo serían una constante sino que además se verían sólidamente respaldadas por el poder político; 0.15% del PIB es lo que se destina para ciencia y tecnología en nuestro país. La transferencia e innovación tecnológica no son prioridad para los gobiernos que se han sucedido en los últimos veinte años, la modificación de la plataforma productiva es algo que se deja a la inercia del mercado en vista de lo complejo de sus pretensiones.

En los términos que expresa el análisis de Salazar la sociedad del conocimiento es imposible, por el tipo de sustrato que presenta nuestra realidad sociocultural; en todo caso, a lo sumo podríamos hablar de *sociedad de la información* sin que ello signifique más de lo que es: la expresión misma de un modo muy particular de entender la realidad, aquella que en nuestro caso puede verse fuertemente influenciada por lo intrascendente.

Todas las organizaciones saludables generan y usan conocimiento. A medida que las organizaciones interactúan con sus entornos, absorben información, la convierten en conocimiento y llevan a cabo acciones sobre la base de la combinación de ese conocimiento y de sus experiencias, valores y normas internas, sienten y responden. Sin conocimiento, una organización no se podría organizar a sí misma [...]. (Davenport & Prusak, 2001).

En esta explicación podría estar la clave del caos que afronta nuestra sociedad, no logra materializarse el paso, o la transformación, de la información al conocimiento con el éxito y la regularidad requerida, porque para ello hay que pasar de la interpretación y combinación de señales básicas que llevan a conclusiones básicas, a la expresión creativa que la libertad articulada permite, gracias a una muy profunda y sensible capacidad crítica, como la del hombre nuevo de Salazar⁹⁰.

Pese a ello hay que admitir que se ha convertido en parte del discurso cotidiano el hacer referencia al progreso científico y a la cada vez más incesante ola tecnológica, como si de una realidad concreta se tratase. Este modo discursivo de interrelación que se busca imponer sin reflexión de por medio muchas veces supera la propia capacidad del docente para hacer frente a nuevas y más potentes herramientas de comunicación global que en apariencia son “altamente aprovechadas” por nuestros estudiantes, tales como el internet.

Es también usual el percibir una confianza creciente en los enormes beneficios del acceso a la información por internet y de lo cada vez más sencillo que es investigar hoy en día, o de la evidente contribución a la democratización cultural de nuestras sociedades virtuales. Sin embargo, esta ola de “optimismo cibernético” parece colisionar frontalmente cuando se indaga sobre los propósitos que se persiguen con tanta “accesibilidad” quién determina lo que es accesible y lo que no es accesible; ya Salazar nos había

⁹⁰ Es necesario entender el conocimiento como un proceso en el que interactúan un conjunto de habilidades operacionales que van desde la identificación hasta la extrapolación pasando por la necesidad de comparar, predecir consecuencias, buscar conexiones e interconexiones y confrontar lo establecido con lo que otros portadores de conocimiento han afirmado por su cuenta y riesgo.

invitado a reflexionar en torno a la *personalización* como una de las metas más auténticas del quehacer educativo, pero si contraponemos lo que el desarrollo tecnológico está logrando hoy en día con el sentido pleno del término “personalización” lo que encontramos es otro imposible de lograr bajo tales términos.

El desarrollo tecnológico que hoy vivimos en los extremos que es posible experimentarlo refuerza la alienación y termina por reafirmarnos como sociedades inauténticas reproductoras de un pseudoconocimiento que tiene por propósito someternos a ritmos de producción acelerada y medible bajo nuevos estándares, los bytes, gigas o parecidos, todo ello disfrazado de “progreso”. Así se refuerza nuestro ser inauténtico y la más miserable de nuestras condiciones, la de dominados dispuestos a defender tal condición de sumisión.

En relación a las problemáticas planteadas en este trabajo sería conveniente no perder de vista lo siguiente:

- a. La preeminencia del carácter adaptativo de la educación, en detrimento de su papel suscitador, o en todo caso, una suscitación controlada según intereses prefijados por quienes determinan el sentido del *telos* educacional.
- b. La negación del otro, en tanto provisto de una racionalidad alternativa o una propuesta organizacional que no se corresponda con el ser productivo en la lógica del capital.

- c. La ausencia de debates de fondo en torno al contenido educacional y su correspondencia con el *telos* de una educación humanizadora.
- d. La exclusión de los relatos no oficiales, el eurocentrismo y el colonialismo histórico.
- e. La reproducción y refuerzo del modelo de dominación en el que se anula la conciencia reflexiva sobre la propia situación, utilizando el sistema educacional para suprimir el debate y asumir que la realidad está dada de modo coherente con un propósito que asocia éxito con bienes materiales.
- f. La no existencia de un marco axiológico laico, alternativo al religioso, tanto como la arbitraria relación establecida entre: formación en valores y religiosidad. Ello teniendo como fondo la ausencia de un debate abierto sobre la educación laica en el Perú.
- g. La idealización del problema educativo, reduciendo su complejidad a variables de índole económica que terminan distrayéndonos de su real dimensión problemática.
- h. Las estructuras sociales son puestas, con el beneplácito de los gobiernos de turno, al servicio de una educación aberrante que encuentra en los medios de comunicación un modo efectivo de concretar sus propósitos.
- i. Los nuevos avances tecnológicos no han coadyuvado a propiciar la crisis del sistema de dominación; por el contrario, la televisión e internet se han constituido en instrumentos eficaces para la subyugación más agresiva, alcanzado muy notables estándares de éxito en tales propósitos.

CONCLUSIONES

1. Consideramos que nuestra tesis ha quedado confirmada plenamente. Más allá de lo que significó el Gobierno de Velasco, nuestra realidad sociocultural de país dominado no ha sufrido una ruptura dramática que nos lleve a pensar que Salazar estaba equivocado en su análisis de las problemáticas educacionales fundamentales. No se ha roto la cadena de dominación estructural, por el contrario se ha fortalecido, a merced de un sistema educativo débil en su carácter suscitador y extremadamente eficiente y fuerte en su rasgo adaptativo.
2. A la luz de lo anterior podemos afirmar que en el Perú se está configurando una sociedad profundamente inconsecuente y acrítica. Una sociedad desarticulada entre muchas racionalidades, bajo el manto ilusorio de un marco común que, lejos de reposar en el compromiso de sus miembros con una idea de pasado o un proyecto de futuro, reposa más bien sobre una estructura legalista. Los resultados educacionales dejan en evidencia la magra positivación del derecho lo que nos conduce a constantes crisis de legitimidad.
3. A nivel de discurso, hay una dicotomía marcada entre lo que se dice y lo que se hace, esto aborda muchos de los aspectos de la vida, lo que se traduce en una disociación entre discurso ético y acción moral, en el marco de una sociedad no articulada. La educación que debiera cumplir una función articuladora y de censura frente a las disociaciones de este tipo, no solo no lo hace, sino que refuerza las escisiones, presentándolas como connaturales a nuestra condición de peruanos.

Esta realidad ha establecido una relación de negación-manipulación que estaría determinando la forma en que el *otro* es reconocido como un actor visible.

4. Hay un modo de entender la sociedad y la vida en su conjunto que se ha posicionado como la racionalidad de dominio, es esta la que ha instrumentalizado la educación y prefijado un *telos* distorsionador de gran parte del proceso humanizador de la cultura. Siendo así, la educación actual está más próxima a corresponderse con el modelo “aberrante” del que habla Salazar. Este tipo de educación refuerza los mensajes comunicacionales que recrean necesidades ficticias; las preferencias se han convertido en necesidades de primer orden.
5. Como es natural, quienes ejercen el poder tienen el poder de imponer la normalidad, pero también el poder de defenderla, el metadiscurso educativo tiene como propósito asegurar la estructura tal y como está planteada, en ello radica la concreción de su defensa. En nuestro particular caso, la racionalidad en el poder busca establecer una sociedad normalizada según sus términos, es decir, acrítica, porque ello favorece el consumo compulsivo.
6. De manera resumida podemos afirmar como continuidades de la problemática educacional que giran en torno al planteamiento de Salazar y en relación a lo que destacáramos hacia el final de esta tesis, lo siguiente:
 - 6.1. No se ha logrado establecer una Educación libertaria provista de un *telos* que presuponga un marco axiológico moralmente superior, lo que hay es una forma aberrante de educar que también posee un propósito, coherente

con una lógica capitalista que requiere cosificar al individuo y presentarlo como un recurso maleable, según los intereses productivos.

- 6.2. Se insiste en distorsionar la problemática educacional asumiendo que su solución depende de los recursos económicos con que se disponga. Apelar a la crisis educacional, como realidad sociocultural, solo es un juego discursivo para justificar la asignación de recursos y la ilusión de progreso, en la medida que los recursos permiten edificar, capacitar y aumentar gastos. Esto es ilusorio, pues las problemáticas de fondo no se abordan; no se cuestiona el tipo de educación, ni el marco axiológico sobre la que se ha erigido el sistema, ni los propósitos de libertad y personalización que debiera perseguir, etcétera.
- 6.3. No hay contraste entre el *factum* y la idealidad; y, en el peor de los casos, se ha formulado una idealidad de reemplazo que deshumaniza al sujeto presentándolo como un ser que vive para producir y no que produce mientras vive.
- 6.4. La democratización escolar presupone un modelo de participación que ha sido instrumentalizado por la racionalidad capitalista. Ese modelo es defendido en la escuela como provisto de una categorización superior de la vida en comunidad, cuando en realidad es tan vertical como los autoritarismos que critica. No se asume el reto de repensar la democracia bajo el amparo de una educación consensual.
- 6.5. Lo anterior ha dejado en evidencia la contradicción entre dos ámbitos educacionales de gravitante rol: la escuela y la familia. Mientras la escuela

refuerza el discurso democrático, la familia recurre al conductismo y la verticalidad para establecer el dominio y la sumisión de padres e hijos, respectivamente.

- 6.6. La libertad como constructo educacional entra en crisis bajo una mirada fenoménica. La escuela hace un uso práctico del término “libertad”, pero la vivencialidad del mismo es un imposible real. Ello, sin embargo, no es suficiente para descartar el constructo como un ordenador idealizado de la vida en comunidad, como una aspiración valorativa que permita introducir categorías discriminatorias a la hora de comparar nuestra propia circunstancia con la idealidad que nos ofrece este y otros sistemas alternativos.
- 6.7. Los medios de comunicación representan un enorme potencial educacional, pero están desprovistos de la decisión política para serlo. Con ellos, se han mejorado los mecanismos de coerción, condicionamiento y direccionalidad que el consumismo compulsivo requiere, en detrimento de los procesos humanizadores que nuestra sociedad pudiera reclamar con legítimo derecho.
- 6.8. La otredad es abordada por el sistema educacional con una visión homogenizadora, en algunos casos y negadora en otros. Lo distinto se asume como inexistente fuera del esquema productivo. La educación refuerza un discurso que anula las diferencias y las reemplaza por la recreación legalista de la igualdad que a la larga contribuye con la desnaturalización de las otras identidades en coexistencia.

- 6.9. El cohesionador histórico expresa el eurocentrismo que deriva en colonialismo educacional, del que no solo no podemos sacudirnos sino del que además muchos se han vuelto férreos defensores, por considerarlo connatural.
- 6.10. No se ha resuelto el sentido del contenido educacional; tomando como ejemplo el contenido histórico, hay un problema de fondo en torno a la idea de progreso que a la larga termina, en nuestro caso, favoreciendo la exclusión de los otros relatos históricos o, peor aún, negando que la otredad pueda tener una historia digna de ser incorporada al relato oficial, menos aún que se pudiera considerar su relato también como oficial.
- 6.11. En tal sentido, hablar de *crisis educacional* o reforma educacional, son solo modos del discurso que no reflejan la realidad del sistema, pues este está configurado para funcionar como lo hace, en perfecto estado. En otras palabras, la *crisis educacional* garantiza el control social y asegura la estructura de poder, ya establecida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akutagawa, R. (2005). "Proyecto Kappa". En M. Fernandez, *Proyecto Kappa* (págs. 15-16). Rosario: Secretaria de Cultura de la Municipalidad de Rosario.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalem, un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Basadre, J. (1969). *Historia de la República del Perú*. Lima: Editorial Universitaria.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la edad moderna*. (P. Madrigal, Trad.) Valencia: Pre-Textos. Obtenido de http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/la_legitimizacion_de_la_edad_moderna.pdf
- Bunge, M. (2001). *Tres mitos de nuestro tiempo: virtualidad, globalización, igualamiento*. Santa Fe: UNL.
- Camacho, J. (1988). *2do. Coloquio de filosofía*. Lima: Maijosa.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Chomsky, N. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria - Más Madera.
- Copi, I. (1970). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cotler, J. (1994). *Política y sociedad en el Perú. Cambios y continuidades*. Lima: IEP.

- Cotler, J. (2009). *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: IEP.
- Cuero, Z. (2014). "Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana". En *La Colemena*, págs. 41-50.
- Davenport, T., & Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Del Campo, J. (2002). *Batallas legendarias del Perú y del mundo. Episodios épicos y anécdotas miliares*. Lima: Fondo Editorial Fundación Academia Diplomática del Perú.
- Díaz, J. (2014). *Filosofía política de la educación nuestroamericana. Filosofía de la educación entre la dominación y la liberación de latinoamérica*. Chile: Universidad de Chile. Obtenido de repositorio.uchile.cl/handle/2250/129768
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferrater Mora, J. (2008). *Diccionario filosófico*. Barcelona: Sudamericana.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Fuenzalida, F., Mayer, E., Escobar, G., & Bourricaud, F. (1970). *El indio y el poder en el Perú*. Lima: IEP.
- Hegel, G. (1994). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawm, E. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Jeffries, J., & Ryan, J. (2001). *A political history of the establishment clause*. Michigan: Michigan Law Review.
- Kant, I. (1988). *Crítica de la razón pura* (Sexta ed.). (P. Ribas, Trad.) Madrid: Ediciones Alfaguara.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (2001). "Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?" En *Isegoría*, 0(25): 287-291 Consultado el 12-08-2016, en <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/595/596>
- Knight, A. (2007). ¿Vale la pena reflexionar sobre la cultura política? En C. Aljovin de Losada, & N. Jacobsen, *Cultura política en los andes* (págs. 41-80). Lima: Fondo Editorial UNMSM.
- Kruijt, D. (2008). *La revolución por decreto. El Perú durante el gobierno militar*. Lima: IDL.
- Lerner, A. (2011). Esterilizaciones masivas y esfera pública en el Perú, 1994-1998. En C. Rosas, *La marginación en el Perú, siglos XVI al XXI* (págs. 327-354). Lima: Estudios Generales Letras Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Levi-Strauss, C. (1962). *El pensamiento salvaje*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Levy, D. (2002). *How the dismal science got its name*. United States of America: The University of Michigan.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marrou, A. (2011). *Historia de la Educación peruana y latinoamericana*. Lima: Facultad de Educación UNMSM.
- Marx, K., & Engels, F. (1972). *Textos sobre la producción artística*. Madrid: Valeriano.
- Matos Mar, J. (2011). *Perú Estado desbordado y sociedad nacional emergente*. Lima: Universidad Ricardo Palma; Editorial Universitaria.

- Mayer, E. (2009). *Cuentos feos de la reforma agraria peruana*. Lima : IEP.
- Méndez, C. (1996). *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Lima: IEP. Biblioteca virtual de Ciencias Sociales.
- Mendoza, A. (2008). *La filosofía de la educación de Augusto Salazar Bondy*. Lima: UNMSM.
- Mendoza, V. (23 de Abril de 2003). *Razón y palabra: Hermeneútica crítica*. Obtenido de Hermeneútica crítica:
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html>
- Mora, F. (2008). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Sudamericana.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morote, H. (2003). *El militarismo en el Perú 1821 - 1827*. Lima: Jaime Campodónico.
- Morote, H. (2007). *Bolívar, libertador y enemigo número 1 del Perú*. Lima: Jaime Campodónico.
- Narváez, L. (2013). *La dominación en Augusto Salazar Bondy, desarrollo y teorización*. Lima: UNMSM.
- Nietzsche, F. (2004). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Santiago de Chile: Biblioteca Edaf.
- Nietzsche, F. (01 de Mayo de 2014). *Ecce Homo*. Obtenido de informática.com.ar:
www.informatica.com.ar
- Noguera de Echeverri, P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Colombia: Programa de las Naciones Unidas PNUMA, Universidad Nacional de Colombia.

- Ortiz de Zevallos, G., Hugo, E., Palacios, R. M., & Pollarolo, P. (1999). *La economía política de las reformas institucionales en el Perú: los casos de educación, salud y pensiones*. Lima: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Paz Soldán, M. (1979). *Narración histórica de la Guerra de Chile contra el Perú y Bolivia*. Lima: Milla Batres.
- Perroux, F. (1970). *Alienación y creación colectiva*. (A. Salazar Bondy, Trad.) Lima: Moncloa-Campodonico.
- Piniella, I. (2013). *Los hombres nuevos. Paralelismo entre la filosofía de la liberación y la junta de coordinación revolucionaria en las décadas de 1960 y 1970*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Piscoya, L. (1993). *Metapedagogía. Un enfoque epistemológico de la tecnología educativa*. Lima: Episteme.
- Piscoya, L. (2004). "Un currículo para la antieducación". En *Educación*, págs. 59-66.
- Platón. (2002). *La República*. Madrid: Alianza Editorial.
- Popper, K. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. (2010). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del 'show business'*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rivera Palomino, J. (1988). *Educación, dominación y tecnología educativa*. Lima: ATEI Editores.
- Rivera, A. (2000). "El origen del absolutismo francés: golpes de Estado y neutralidad religiosa". En *Res publica*, 133-153.

- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Lima: Editorial Universo.
- Salazar Bondy, A. (20 de junio de 1970). Civismo y cambio. *Expreso*, págs. 10-17.
- Salazar Bondy, A. (1973). *Entre escila y caribdis*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Salazar Bondy, A. (1974). *Dominación y liberación*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.
- Salazar Bondy, A. (1975). *La educación del hombre nuevo*. Buenos Aires: Paidós.
- Salazar Bondy, A. (1985). La cultura de la dominación. En A. S. Bondy, *Entre Escila y Caribdis* (pág. 36). Lima: Rickchay Perú.
- Salazar Bondy, A. (1995). *Dominación y liberación. Escritos 1966-1974*. (H. Orvig, & D. Sobrevilla, Edits.) Lima: UNMSM - Fondo Editorial de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- Sandoval, P. (2012). "Antropología y antropólogos en el Perú. discursos y prácticas de representación del indio, 1940 - 1990". En C. I. Degregori, P. F. Sendón, & P. Sandoval, *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana II* (págs. 98-145). Lima : IEP.
- Skinner, Q. (2009). *El artista y la filosofía política: el buen gobierno de Ambrogio Lorenzetti*. España: Trotta.
- Skócpol, T. (1979). *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Skócpol, T. (2007). *El Estado regresa al primer plano: estrategias de análisis en la investigación actual*. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado.
- Sobrevilla, D. (1971). "La cultura y la filosofía de la dominación". En *Pensamiento crítico*, 49-66.
- Stepan, A. (1978). *The State and society: Perú in comparative perspective*. USA: Princeton University Press.

- Strauss, L., & Cropsey, J. (2012). *Historia de la filosofía política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, E. (1964). *The making of the english working class*. United States: Pantheon Books.
- Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Tilly, Ch. (1992). *Coerción, capital y estados europeos, 990-1990*. Madrid: Alianza Editorial.
- Touraine, A. (2012). *Crítica a la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valladares, M. (2013). *El paro Nacional del 19 de julio de 1977*. Lima: Fac. de Ciencias Sociales UNMSM & Grupo Pakarina SAC.
- Vásquez, E., Chumpitaz, A., & Jara, C. (2012). "La inclusión de la niñez indígena: repotenciando la educación intercultural bilingüe en el Perú". En C. Sanborn, & C. Sanbron (Ed.), *La discriminación en el Perú. Balance y desafíos* (págs. 185-224). Lima: Universidad del Pacífico.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, V. (02 de septiembre de 2014). *El presidente Humala y las lenguas en el Perú: puntoedu*. Obtenido de puntoedu pucp.edu.pe:
<http://puntoedu.pucp.edu.pe/opinion/presidente-humala-y-lenguas-peru/>